

# UN'ESPERIENZA DI DIDATTICA “VERTICALE” DELLA SCRITTURA: IL PON MONTICELLO.

*Massimo Prada, Michela Dota<sup>1</sup>*

## 1. PREMESSA

Chi si occupa di didattica della scrittura in università conosce bene le difficoltà che alcuni tra gli studenti – specie quelli iscritti ai corsi triennali, anche nelle facoltà umanistiche – incontrano nell'uso della lingua scritta: sono problemi noti, che talora perdurano dopo l'esperienza universitaria ripercuotendosi sulle prestazioni in ambiente lavorativo e che sono stati accuratamente descritti, anche nell'eziogenesi. Tra le loro concause si sono individuate la scarsa abitudine degli studenti, già dalle scuole superiori di primo e di secondo grado, alla lettura analitica, focalizzata e finalizzata, e alla scrittura funzionale, nonostante che già da molti anni le indicazioni ministeriali prevedano che alla testualità e in particolare ad alcuni testi formalizzati sia dedicata parte del curriculum e nonostante che i docenti siano nella media attenti al tema delle competenze di scrittura, cui del resto le stesse grammatiche riservano uno spazio a volte significativo.

L'università, d'altra parte – nel quadro di una politica formativa che da molti decenni prevede la necessaria e giusta attenzione ai temi delle competenze comunicative e linguistiche trasversali, specie a quelle connesse con la produzione e il trattamento del testo scritto, per delineare un profilo competenziale di respiro generale ed europeo – si è attivata con laboratori, corsi e ora anche con insegnamenti di didattica della lingua italiana nei quali, ovviamente, la sensibilità nei confronti della comunicazione scritta è molto forte. Alcuni problemi, però, persistono, e per affrontarli può essere utile tentare, come del resto si è da più parti suggerito<sup>2</sup>, un approccio “verticale”, che preveda, vale a dire, sinergie tra le scuole superiori di secondo grado (e in prospettiva di primo grado) e l'università che consentano di organizzare curricula di continuità. Obiettivo sarebbe quello di rendere più facile agli studenti delle scuole secondarie l'acquisizione di competenze comunicative fondamentali non solo per una frequenza più proficua e più agevole dei corsi universitari, ma anche per un ingresso più facile nel mondo del lavoro, nel quale una solida capacità di elaborare i testi (leggerli, estrarne le informazioni più importanti, modificarli, produrli per un uditorio selezionato in relazione a scopi definiti) è sempre più importante, in un mondo in cui i flussi di informazione paiono addirittura ingovernabili.

<sup>1</sup> Università degli Studi di Milano. Pur nella comune ideazione del contributo, sono da attribuirsi a Massimo Prada i primi cinque paragrafi, e relativi sottoparagrafi; a Michela Dota i parr. 6 e 7 e corrispondenti sottoparagrafi.

<sup>2</sup> Dell'attenzione a una didattica di continuità e dell'attenzione riservata al tema sia dalla scuola secondaria, sia dall'università, fanno fede, tra l'altro, gli importanti convegni organizzati dall'Asli-Scuola (si possono vedere i temi all'indirizzo <http://www.asli-scuola.it/>; ne sono stati anche pubblicati gli atti) e dalla SLI (nel 2019 sono stati pubblicati gli atti del LII Congresso Internazionale tenutosi a Berna tra il 6 e l'8 settembre del 2018: Moretti *et al.*, 2019), e l'attività di formazione continua organizzata dall'Accademia dei Lincei in collaborazione con sedi universitarie di tutta Italia (informazioni sul progetto si possono leggere all'indirizzo <https://www.linceiscuola.it/>).

Tentare un approccio verticale alla didattica della scrittura è stato appunto l'obiettivo del progetto formativo con il quale l'Università degli Studi di Milano, attraverso il Calcif e il CRC Skribotablo (il primo *Centro d'Ateneo per la promozione della lingua e della cultura italiana "Chiara e Giuseppe Feltrinelli"*, di cui era allora presidente Silvia Morgana; il secondo *Centro di Ricerca Coordinata sulla didattica dell'italiano L1/L2/LS*, di cui è responsabile scientifico Massimo Prada), e l'Istituto "A. Greppi" di Monticello Brianza (LC), con l'allora dirigente scolastico Anna Maria Beretta e un gruppo di insegnanti (le professoresse Valeria Soncini, Claudia Crevenna, Paola Fumagalli e Marianna Villa), hanno partecipato al bando FSE – PON "Per la scuola – Competenze e ambienti per l'apprendimento 2014-2020".

A questo progetto, premiato da un finanziamento, e alle attività che ha consentito di svolgere, sono dedicate le pagine che seguono: i primi paragrafi forniscono le informazioni utili a coglierne – tenendo conto del quadro normativo, delle pratiche didattiche attuali e dei progetti universitari – struttura, ragioni e fini, anche in una prospettiva progettuale; gli ultimi declinano in maniera più precisa i contenuti delle attività – lezioni e conferenze – tenute presso l'Istituto "Greppi" – e forniscono un bilancio – che si può anticipare come certamente positivo – dell'esperienza.

## 2. LA DIDATTICA DELLA SCRITTURA NELLE SCUOLE SECONDARIE DI PRIMO E SECONDO GRADO

L'importanza delle abilità comunicative e linguistiche, della capacità di discriminare tra stili, registri e tipi di testo e la necessità che gli studenti delle scuole secondarie siano in grado di comprendere testi di complessità crescente e di formulare chiaramente le proprie idee nello scritto e nel parlato sono richiamati nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, parte del Regolamento entrato in vigore con il Decreto ministeriale n. 254 del 16 novembre del 2012<sup>3</sup> come elemento di una formazione attenta anche al recepimento delle raccomandazioni fornite dal Consiglio d'Europa in merito alla formazione permanente<sup>4</sup> e, soprattutto, come «condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio».

Le indicazioni sottolineano giustamente come l'apprendimento linguistico sia da intendersi in una prospettiva largamente trasversale, vale a dire in relazione a tutti gli ambiti disciplinari e grazie all'apporto di tutti i docenti, avvalorando l'idea – se ve ne fosse bisogno – che quella linguistica sia una competenza fondante, sulla quale occorre investire senza timori e senza partigianerie. Esse considerano inoltre che l'apprendimento della lingua è in prima istanza esperienza di usi linguistici; esperienza verso la quale, dunque, deve tendere l'insegnamento scolastico, in un processo in cui la prassi – cioè in prima istanza la pratica dei testi, sia letti, sia scritti – assume un ruolo fondamentale.

Alla pratica della scrittura le indicazioni dedicano comunque anche un'attenzione specifica: ne sottolineano l'ovvio legame con la lettura; suggeriscono che la didattica sia

<sup>3</sup> Il testo si legge nel numero speciale 2012 degli «Annali della pubblica istruzione», a p. 5 e in Rete, all'indirizzo

[http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf).

<sup>4</sup> Che oggi si leggono in versione aggiornata, in Rete, all'indirizzo [https://www.anp.it/wp-content/uploads/2018/10/2018\\_10\\_30\\_nuove-competenze-chiave-UE\\_2018\\_riflessioni\\_ANP.pdf](https://www.anp.it/wp-content/uploads/2018/10/2018_10_30_nuove-competenze-chiave-UE_2018_riflessioni_ANP.pdf).

graduale, collegata «a bisogni comunicativi» e soprattutto inserita «in contesti motivanti» (p. 37); indicano come sia importante che risulti evidente la natura progettuale e ricorsiva del processo di redazione e che si sottolinei l'importanza dei modelli che soggiacciono ai testi letti, perché lo studente possa assumerli come punto di riferimento quando scrive. Sottolineano, infine, come sia necessario che nelle lezioni si punti a far sì che lo studente capisca che cosa rende i testi coesi, coerenti e adeguati.

Elementi utili a orientare la didattica della scrittura si possono trarre anche dal *Quadro di riferimento delle prove INV/ALSI di Italiano*<sup>5</sup>, valido sia per le scuole secondarie di primo sia per quelle di secondo grado; le prove, pur essendo dedicate a valutare un insieme ristretto degli elementi che configurano la competenza linguistica, nella sezione dedicata alle competenze di lettura individuano alcuni elementi di attenzione che, importanti per la comprensione di un testo, lo sono anche per la sua produzione: l'essere lettori competenti infatti richiede, secondo il *Quadro*, che, oltre a «ricostruire il senso globale e il significato delle singole parti», si sappia «cogliere l'intenzione comunicativa dell'autore, lo scopo del testo e il genere cui esso appartiene» (*Quadro*, p. 2) e rende necessaria un'esplicita attenzione alla dimensione testuale, ovviamente decisiva anche in fase di produzione, identificando come elementi qualificanti della formazione linguistica, tra gli altri, la capacità di cogliere gli elementi della coesione e della coerenza, di «riconoscere il tipo e il genere testuale», e di «riconoscere il registro linguistico e lo stile, determinati dalle scelte morfosintattiche, lessicali e retoriche dominanti» (ivi, p. 3).

Anche per le scuole superiori la normativa, dopo aver sottolineato l'importanza della lingua italiana (definita come bene culturale nazionale ed elemento essenziale dell'identità degli studenti e come mezzo di accesso alla conoscenza), declina un quadro competenziale che include la padronanza delle varietà scritte e orali, la capacità metalinguistica, il possesso di strumenti adeguati all'interpretazione dei testi e la consapevolezza delle dinamiche storiche che hanno determinato lo stato attuale della lingua italiana e che si sono concretizzate nei testi letterari della tradizione e della contemporaneità.

Per quanto attiene in maniera specifica alla didattica della lingua, le indicazioni nazionali, che risalgono al 2010, individuano, tra gli obiettivi di apprendimento che si possono considerare validi per tutti i tipi di istituto, nel primo biennio, lo sviluppo delle abilità necessarie a comprendere testi progressivamente più complessi e a rielaborarli (riassumendoli e parafrasandoli); l'acquisizione della capacità di produrre testi di ampiezza diversa coerenti e coesi, anche aderendo a consegne; l'acquisto di una coscienza solida della variabilità tipologica e diamesica dei testi; un buon possesso del lessico nelle sue sfumature d'uso e nelle sue varietà collegate alla comunicazione tecnica e scientifica. Per il triennio, invece, le indicazioni suggeriscono che si proceda nel perfezionamento delle competenze di comprensione e produzione di testi tipologicamente diversi e nell'acquisizione del lessico, anche e soprattutto disciplinare, in un quadro che tenga conto del decorso storico della lingua dalle origini sino ad oggi, in modo che lo studente sia in grado di dare la giusta prospettiva cronologica agli istituti linguistici.

Quanto all'insegnamento, l'attenzione alle pratiche di scrittura e al dato testuale – nei loro addentellati tipologici e, in parte, anche più strettamente linguistici – è ormai la norma nelle scuole secondarie, non solo perché alcune competenze legate alla

<sup>5</sup> L'Invalsi ha un sito che mette a disposizione degli educatori molto materiale utile (<https://www.invalsi.it/invalsi/index.php>); il documento cui ci si riferisce in queste righe è all'indirizzo [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR\\_ITALIANO.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf).

produzione di testi sono valutate dalle prove Invalsi, ma anche perché, come si è visto nei capoversi precedenti, le indicazioni nazionali spingono in questa direzione ormai da molti anni e perché i docenti percepiscono la loro importanza fondativa. Anche i libri di testo aiutano in questo compito, se è vero che la maggior parte delle grammatiche disponibili<sup>6</sup> contiene ampie sezioni, spesso ad impianto operativo-laboratoriale, dedicate alla comunicazione, al testo e alle sue caratteristiche e alla scrittura formalizzata, almeno in alcune manifestazioni (gli appunti, le descrizioni, il racconto, l'esposizione, l'argomentazione, le istruzioni; la tipologia di riferimento è in genere quella funzionale di Werlich<sup>7</sup>, spesso con qualche adattamento), sempre nell'ottica competenziale cui la scuola si è abituata negli ultimi dieci anni.

### 3. LA DIDATTICA DELLA SCRITTURA NELL'UNIVERSITÀ

La consapevolezza del bisogno di formazione di molti studenti nel campo dell'italiano scritto è presente in università da almeno vent'anni: risalgono infatti alla fine degli anni '90 del Novecento i primi corsi di didattica della scrittura, nella forma di laboratori tradizionali, telematici o misti e di corsi anche curricolari: si è cominciato a Venezia con Francesco Bruni e i suoi collaboratori e si è proseguito a Catania con Gabriella Alfieri, a Pisa con Fabrizio Franceschini, a Roma con Francesco Sabatini e Claudio Giovanardi, a Milano con Silvia Morgana, a Trento con Serenella Baggio e, via via, con la gran parte delle sedi italiane, con progetti sempre importanti, anche nelle prospettive<sup>8</sup>.

I problemi riscontrati nelle scritture dei giovani universitari, in effetti, non sono molto diversi da quelli degli studenti degli ultimi anni della scuola secondaria: procedendo dal generale al particolare, si possono ricordare la scarsa progettualità e la difficoltà a strutturare testi complessi; la scarsa sensibilità al contesto comunicativo e alle dinamiche della variazione linguistica (con la tendenza progrediente alla compressione del differenziale stilistico/diafasico); la ridotta attenzione ai vincoli collegati ai generi e ai tipi e quindi alle attese strutturali e formali che gravano sui testi scritti; la carente coscienza del valore delle scelte lessicali; una conoscenza non sempre matura degli strumenti che garantiscono al testo coesione e coerenza. Altre difficoltà riguardano l'organizzazione sintattica, l'uso dei segni interpuntivi, alcune questioni ortografiche e, infine, la morfosintassi e la morfologia; le ultime tre, per quanto vistose e per questo spesso stigmatizzate, appaiono nel complesso le meno importanti e sono circoscrivibili a un numero ristretto e facilmente identificabile, perché ricorrente, di fenomeni sui quali è più facile intervenire<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> Uno spoglio delle grammatiche adottate nelle scuole secondarie di primo grado di Milano (per un complesso di 119 istituti, tra statali e parificati) si ha nella tesi triennale di Francesca Cislighi (Università degli Studi di Milano, a.a. 2019-20, relatore Massimo Prada); ad essa attingo alcune informazioni presentate in questo capoverso. Sulle grammatiche scolastiche, anche in diacronia, si può vedere il recente Cella, 2018.

<sup>7</sup> Werlich, 1982.

<sup>8</sup> Rendiconti sulle ricerche, le esperienze e le attività di supporto alla didattica della scrittura a partire dalle imprese pionieristiche della fine degli anni Novanta si leggono in Covino (a cura di, 2001) e Maistrello (a cura di, 2006a).

<sup>9</sup> Ad alcuni tra i problemi incontrati dagli studenti dei primi anni dell'università fa riferimento Prada, 2016, ma la bibliografia è molto vasta, così come molto numerosi sono i manuali concepiti per la scrittura in università (ancor di più lo sono i testi – monografie o articoli – relativi alla didattica della scrittura nelle scuole secondarie), tanto che è impossibile renderne conto in modo esaustivo in questa sede. Si possono

#### 4. IL PROGETTO PON “PER LA SCUOLA. COMPETENZE E AMBIENTI PER L’APPRENDIMENTO 2014-2020”

Considerato che molti problemi continuano a riproporsi e che le difficoltà degli studenti che approdano all’università non sembrano essere diminuite, nonostante l’investimento fatto dalla scuola in ogni grado, le possibilità offerte dai bandi PON (quelli del Programma Operativo Nazionale dell’allora Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, finanziato dai Fondi Strutturali Europei) ci hanno suggerito la possibilità di progettare un piccolo curriculum verticale, che legasse le pratiche e la ricerca universitarie con quelle della scuola secondaria di secondo livello in un percorso di formazione progressivo, calibrato su un insieme condiviso di competenze e mirato a facilitare il passaggio dalla scuola secondaria all’università (nel nostro caso, al corso di Lettere). In questo percorso si è potuto tenere in considerazione anche il lavoro di definizione e di valutazione delle competenze in ingresso elaborato presso la Facoltà di Lettere e Filosofia (ora di Studi Umanistici) nell’ambito del Progetto PARI (Progetto di Accertamento dei Requisiti in Ingresso) su impulso, soprattutto, di Bruno Falchetto<sup>10</sup>.

Il progetto PON – che si è intitolato “Competenze di base” e che si è pensato come primo tassello del curriculum verticale cui si è fatto riferimento in precedenza – si è articolato in tre momenti principali: una fase di rilevazione dei problemi nel dominio delle competenze di lettura e scrittura nelle classi prime e seconde degli Istituti di Istruzione Secondaria Superiore “A. Greppi” di Monticello Brianza e “Bachelet” di Oggiono<sup>11</sup>; una fase di discussione dei risultati e di individuazione degli interventi con i docenti implicati nell’organizzazione dei corsi; una di didattica e applicazione in aula, con gli studenti e con i docenti di discipline umanistiche. L’insieme delle attività si è concluso nell’aprile del 2019. Nella fase progettuale, come si è scritto, alcuni docenti del settore di Linguistica italiana dell’Università degli Studi di Milano e alcuni insegnanti degli Istituti “Greppi” e “Bachelet” si sono accordati per realizzare un progetto di formazione incentrato sulle competenze fondamentali di lettura e di scrittura, definite sulla base delle indicazioni nazionali, di ciò che potevano suggerire i test Invalsi e del quadro competenziale proposto dall’Unione Europea; sono stati tenuti in considerazione anche i requisiti pertinenti individuati dal Progetto PARI e ciò che la letteratura scientifica ha evidenziato in merito alle caratteristiche della scrittura degli studenti delle scuole superiori e di quelli universitari.

Nel corso degli incontri si è deciso di concentrare l’azione formativa in due moduli: il

ricordare, comunque, Lavinio e Sobrero (1991), Sobrero (1991), Stefinlongo (2001), il citato Maistrello (2006a), Maistrello (2006b), Basile, Guerriero e Lubello (2006), Lugarini (a cura di, 2010) (soprattutto i saggi della parte IV). Tra i manuali dedicati alla didattica della scrittura, invece, si possono ricordare, anche in questo caso senza volerne fornire un elenco completo e tenendo in considerazione il fatto che alcuni non sono dedicati solo o specificamente all’università, Della Casa (1994), Fiorimonte, Cremascoli (1998), Corno (1999), Bruni, Raso (2002), Gatta, Pugliese (2002), Pietragalla (2005), Bruni, Alfieri, Fornasiero, Tamiozzo Goldmann (2013), Serianni (2012), Rossi, Ruggiano (2013), Gualdo, Raffaelli, Telve (2014), Rossi, Ruggiano (2015), Corno (2019).

Molti interventi sul tema della didattica della scrittura si leggono su *Italiano & Oltre*, ora interamente in linea all’indirizzo <https://giscel.it/italiano-e-oltre/>), sulla rivista telematica *Italiano LinguaDue* (<https://www.italianolinguadue.unimi.it>), ad accesso aperto e interrogabile utilmente per parole chiave e sulla nuova rivista dell’ASLI-scuola *Italiano a scuola* (<https://italianoascuola.unibo.it/index>), pure ad accesso libero.

<sup>10</sup> Si può vedere una scheda di presentazione di PARI alla pagina:

<https://pari.ariel.ctu.unimi.it/v5/home/PreviewArea.aspx>.

<sup>11</sup> Gli istituti riuniscono licei linguistici, scientifici, delle scienze umane e scuole tecniche (chimica e materiali, informatica, amministrazione, finanza e marketing).

primo si sarebbe incentrato soprattutto sul riassunto in quanto forma dell'attività scrittoria attraverso la quale era possibile mettere alla prova, attraverso consegne mirate, tanto le capacità di comprensione, quanto quelle di produzione di testi formalizzati; il secondo avrebbe previsto la stesura di testi nella forma dell'autobiografia linguistica, uno strumento che è parso utile per il fatto di rappresentare un genere testuale – quello narrativo – sicuramente molto rappresentato nella competenza degli studenti e per lo specifico contenuto metalinguistico<sup>12</sup>, e avrebbe incluso due lezioni di presentazione per ciascun modulo, tenute da docenti universitari e da esperti del settore e pensate per gli insegnanti; vi si sarebbero fornite alcune coordinate operative e declinati alcuni temi in relazione ai quali orientare la didattica: quelli delle competenze fondamentali di lettura; della testualità e dei concetti correlati di coesione e coerenza; dell'appropriatezza lessicale e dei concetti correlati di connotazione/denotazione e sinonimia; della variazione linguistica; dell'interazione linguistica e culturale; dell'apprendimento linguistico di una L2, specialmente in ambienti multilingui.

#### 4.1. *La rilevazione dei bisogni attraverso la prova preliminare di scrittura*

Per meglio orientare l'intervento e per produrre un progetto aderente alle necessità degli studenti interessati, i partecipanti alle discussioni hanno pensato di far precedere la fase strettamente progettuale da una rilevazione che consentisse una pianificazione accurata degli interventi: si sarebbe chiesto agli studenti di riassumere un testo giornalistico in maniera controllata; i testi prodotti sarebbero stati poi corretti dai loro insegnanti e sia le prove, sia le correzioni dei docenti sarebbero state analizzate dai docenti che collaboravano al progetto in modo da rilevare le carenze fondamentali nell'esecuzione e da fare emergere indicazioni utili anche in merito alla prassi correttoria. La traccia della prova – sottoposta a tutti gli allievi delle classi prime – era la seguente:

Leggi attentamente l'articolo di giornale di taglio argomentativo trascritto più in basso e poi riassumilo rispettando attentamente le seguenti indicazioni:

- a) cerca di conservare lo stesso registro del testo originale. Come potrai vedere, l'articolo ha un registro non colloquiale, ma medio (cioè non vi sono espressioni banali o troppo comuni; non ci sono parole gergali o colloquiali; ci sono frasi piuttosto articolate); dovrai tentare di mantenere un registro simile.
- b) Non copiare parti del testo originale, ma riformula i concetti con parole diverse.
- c) Conserva tutti i passaggi logici del testo e mantieni i concetti e le idee nello stesso ordine in cui si trovano nel testo originale.
- d) Scrivi un massimo di 350 parole e un minimo di 250. Con "parola" si intende ogni parte del discorso (nomi, aggettivi, verbi, pronomi, articoli, preposizioni).

Tempo a disposizione: 1 ora

Uso del vocabolario della lingua italiana: consentito (e consigliato)

<sup>12</sup> Sull'autobiografia linguistica e sul suo valore nella pratica scolastica si può vedere il volume di Anfosso, Polimeni, Salvadori (2016); sui temi della didattica interculturale, anche nei suoi addentellati linguistici, Demetrio, Favaro (a cura di, 2004) e Favaro (2002), Favero, Sofia (2018).

Il testo di cui era richiesto il riassunto era il seguente, adattamento di un articolo giornalistico<sup>13</sup>:

### **La rappresentazione di sé ai tempi di Facebook**

Su Facebook hanno scritto in molti: *post*, ricerche, *instant book* e adesso anche tesi di laurea. E in effetti è senz'altro il social media che in Italia nel 2008 ha registrato l'incremento più vertiginoso.

Tra gli aspetti più interessanti si riscontra lo studio delle modalità di *self presentation*, ovvero la presentazione di sé rivolta ad un pubblico non anonimo e che comporta scelte precise. Una volta iscritti al social, la prima operazione consiste nel costruirsi un profilo e questo richiede innanzitutto una presentazione di sé che passa attraverso i contenuti base di descrizione del soggetto e si estende ai *post* condivisi e alla propria rete relazionale. La rappresentazione di sé si misura quindi dalla condivisione di relazioni. Le 100/200 persone che in media ogni utente ha etichettato come 'amico' sono quelle con le quali egli si è relazionato effettivamente, ma di cui viene perduto il grado di intensità: lo *status* di "amici", attribuito a semplici conoscenti, può sembrare il frutto di una pura cortesia, ma spesso nasconde un desiderio narcisistico di essere visibili e di vedere – in cambio – le vite altrui. Secondo lo studioso R. Zhao i profili di Facebook sono, più che identità reali, la rappresentazione ideale di come ciascuno aspirerebbe ad essere nella vita vera, off-line; i nostri profili su Facebook non sarebbero dunque ciò che siamo, ma ciò che ci piacerebbe essere. A questo supplisce la Rete.

L'adesione a un social permette allora il soddisfacimento di due primari bisogni dell'essere umano, quali l'affermazione di sé e il bisogno di appartenenza. Predomina così la tendenza a comunicare agli altri il proprio sé ideale, non quello reale, attraverso diverse strategie di controllo delle informazioni pubblicate.

La presentazione di sé può pertanto essere "selettiva", quando si pubblicano *post* limitati ad alcuni settori, al fine di parlare di temi abbastanza definiti ed eliminare argomenti ritenuti inadeguati o troppo personali per essere postati. In altri casi siamo invece di fronte alla capacità dell'utente di postare qualsiasi cosa senza curarsi della distinzione tra la sfera privata e quella sociale, in nome di una apparente spontaneità. Il risultato è che ci si rivolge potenzialmente all'intera audience senza la piena consapevolezza che ciò che si pubblica (foto, *status*, *update*, commenti, informazioni), verrà visto da tutti i propri contatti. La lontananza fisica, infatti, rende il contatto meno evidente, ma non per questo meno presente.

Nell'era pre-Facebook uno stesso racconto poteva prendere forme diverse a seconda del contesto e degli interlocutori ai quali era destinato. Un giovane di ritorno da un viaggio nel lontano 1970 avrebbe raccontato una parte del viaggio ai genitori, un'altra ai nonni o agli amici e in ogni versione avrebbe esaltato particolari differenti, a seconda dell'immagine di sé che voleva comunicare.

L'impressione è che con Facebook (ma in generale con molti strumenti online, dai blog agli spazi per la pubblicazione di foto) diventi sempre più complesso gestire la presentazione pubblica del sé. Da un lato, infatti, è possibile arricchire i profili con infiniti dettagli che raggiungono chiunque sia potenzialmente interessato, dall'altro, poiché la comunicazione non è più

<sup>13</sup> Il pezzo originale è stato pubblicato in uno dei blog della *Stampa*, a firma di Lorenza Parisi, il 26 dicembre del 2008 (<https://lorenzaparisi.nova100.ilsolo24ore.com/2008/12/26/la-rappresentaz/>).

mirata e intenzionale come quella faccia a faccia, si finisce per creare un unico profilo accessibile liberamente da tutti i conoscenti.

Paradossalmente, però, il potere che si perde nella gestione delle proprie informazioni si acquista nella maggiore facilità di accesso a quelle altrui. Per molti si tratta di una prospettiva estremamente attraente, cui rinunciare è quasi impossibile.

Da una recente ricerca risulta tuttavia che lungi dall'essere un luogo alienante dove esibire impunemente le parti più intime di sé o uno spazio anonimo in cui simulare una identità fittizia, per gli utenti italiani Facebook rappresenta uno strumento comodo ed economico per tenersi in contatto e alimentare la rete più stretta dei propri legami sociali e, allo stesso tempo, un mezzo veloce ed efficace per osservarsi e confrontarsi reciprocamente.

Si è scelto volutamente un documento non troppo semplice<sup>14</sup>, ma neppure troppo complesso, ricco di tecnicismi ampiamente noti ai giovani utenti della piattaforma sociale presa in considerazione, per verificare il comportamento degli studenti nel trattamento di un testo che offrisse qualche sia pur modesta resistenza all'interpretazione, richiedendo una certa attenzione nel riconoscimento della struttura del discorso e nell'identificazione della tesi, non scontata, dell'autrice. La presenza di vincoli nella consegna, poi, mirava a rendere possibile non solo il rilevamento della capacità di scrivere in maniera controllata, ma anche a sollecitare lo svolgimento di un discorso tipologico proprio a partire dal testo somministrato nella prova.

Tra gli elaborati raccolti, 120 scelti casualmente tra i quasi 500 consegnati dagli studenti di tutti gli indirizzi sono stati sottoposti a valutazione da parte del gruppo di ricerca; i risultati, raccolti in una relazione compilata dalle professoresse Crevenna, Fumagalli e Villa, hanno fornito indicazioni interessanti, che confermano, non sorprendentemente, i dati delle numerose rilevazioni condotte in università e nelle scuole superiori anche in anni recenti (vi si è fatto riferimento, in parte, nella nota 9): la maggior parte delle deficienze si concentra nelle aree dell'organizzazione del discorso, della struttura del testo e nell'uso del lessico (rientra nell'una o nell'altra il 45% degli errori o delle manchevolezze rilevate nello spoglio; se ad essi si sommano però gli errori nell'uso dell'interpunzione che hanno determinante testuale, si arriva al 50-52% e se a questo totale si uniscono quelli che sono stati segnalati come errori sintattici e per i quali si può rinvenire una giustificazione nei termini della struttura del testo o del discorso, si giunge al 60%). Hanno un certo rilievo gli errori connessi con il rispetto della consegna e con l'estrazione delle informazioni fondamentali (questi ultimi rinviano però più alla mancanza di competenze di lettura che a problemi direttamente implicati con il processo della scrittura), mentre sono poco considerevoli i problemi relativi a ortografia e morfologia, che spesso, invece, sono focalizzati da alcune descrizioni soprattutto giornalistiche sulle competenze linguistiche dei nostri giovani.

#### 4.2. I risultati della rilevazione: la produzione degli studenti

Nel dettaglio, procedendo dalla fenomenologia meno ragguardevole a quella più

<sup>14</sup> A titolo puramente orientativo si è sottoposto il testo a un'analisi di leggibilità utilizzando l'indice GULPEASE, che ha restituito un valore pari a 46, ovvero difficile per uno studente delle scuole superiori; le difficoltà segnalate, tuttavia, risiedevano sostanzialmente nella ricorrenza di un anglicismo (Facebook) e in poche altre espressioni, sempre in lingua inglese (come *self-presentation*), in realtà note ai discenti. Il testo, dunque, si può considerare di difficoltà media.

rilevante, i riscontri sulle prove hanno permesso di riconoscere, per quanto concerne la morfologia, solo qualche sporadico errore di coniugazione (*mettino* per *mettano*).

Nel comparto ortografico, le *défaillances* più note (mancanza di accento con valore diacritico o accentuazione impropria di monosillabi forti; uso dell'accento grave in luogo dell'acuto o viceversa; omissione dell'apostrofo in caso di elisione; scritture errate dei suoni affricati e di quelli palatali – *applicazzione, conoscenza, efficacie* aggettivo, *opignoni* –; rarissimi casi di uso errato di <h> storico e di concrezione o discrezione di articolo o preposizione – *d'avvero* –) rinviano a problemi noti e circoscritti.

Anche nell'uso dei segni di interpunzione gli elaborati mostrano una fenomenologia nota: l'inventario appare piuttosto ridotto (grande assente è il punto e virgola), mentre l'uso della virgola appare sovraesteso e quello del punto esclamativo più frequente che nella media dei testi scritti. A fronte di ciò, l'interpunzione è spesso scarsa (*Una volta registrati il social chiede di creare un profilo inserendo quello che vuoi dai post alla data del compleanno per esempio e di aggiungere i tuoi amici*) e non raramente l'insieme di questi fenomeni provoca nei lettori potenziali cortocircuiti semantici (*È per questo che condividiamo con gli altri la nostra vita, ma non quella reale, quella che vorremmo!*). Alcuni fenomeni abbastanza ricorrenti sono riconducibili, come si è scritto, a determinanti pragmatiche e testuali; il più frequente è l'uso della virgola tra soggetto e verbo.

In ambito morfosintattico, se si prescinde da alcuni errori di concordanza (si tratta per lo più dell'intromissione di antecedenti "logici", che rinviano a un referente profondo mutato nel corso dell'elaborazione linguistica e che hanno quindi una chiara determinante testuale: *Ci sono persone che, dopo aver gestito molto bene tutte le proprie informazioni si dedica a curiosare quelle degli altri senza alcuna discrezione; Ogni persona è però consapevole di essere visto da ogni contatto; Per l'uomo l'iscrizione ad un social gratifica due desideri primari dell'uomo, l'affermazione di chi sono e il bisogno di far parte di un gruppo*), si registra quasi solo una scarsa capacità di distinguere le funzioni di *suo* da quelle di *proprio*.

I problemi di stretta pertinenza sintattica hanno pure una documentazione abbastanza ridotta; si registrano difficoltà, comunque non frequenti, con le reggenze preposizionali o verbali (*Aspira di diventare; la tendenza di mostrare; questo per molte persone risulta impossibile rinunciare*), nell'uso dei congiuntivi (condizionale per congiuntivo: *Nell'età (sic) pre-Facebook un ragazzo che avrebbe raccontato di un viaggio avrebbe esaltato e esagerato i particolari a seconda di come voleva mostrarsi*; indicativo per congiuntivo in casi che non si possono ancora ricondurre alla variazione diafasica: *prima che naque (sic) Facebook*), e nella strutturazione del periodo (strutture anacolutiche: *La relazione di sé può essere selettiva quando si pubblicano un certo numero di post o di parlare di temi personali o non adeguati*; strutture lasse, recuperabili all'accettabilità con qualche intervento interpuntorio o altro minimo aggiustamento e per questo riconducibili più alla modalità semantica del parlato che a quella sintattica dello scritto: *Secondo lo studioso R. Zhao i profili di Facebook non descriverebbero esattamente la nostra personalità, bensì crede che su queste piattaforme noi ci rappresentiamo esattamente come vorremmo essere [...]; egli bensì crede... / ...; egli crede bensì*), anche nei casi non solo stilisticamente marcati di connettivo polivalente (*Con il termine "amici" non si intendono persone che conosci e che frequenti ma persone che vorresti vedere cosa fanno nella vita attraverso ciò che pubblicano*). Hanno invece determinante pragmatica alcune tra le ristrutturazioni frasali sintatticamente infelici (tali sono ad esempio, l'estrazione o l'inserimento in sede iniziale di frase di un elemento topicale, poi non collegato adeguatamente al resto della struttura: *Delle persone a cui attribuiamo il titolo di amico, non è detto che le conosciamo, e si confondono, con quelle che conosciamo, anche molto bene; Per l'uomo l'iscrizione ad un social gratifica due desideri primari dell'uomo, l'affermazione di chi sono e il bisogno di far parte di un gruppo*, già citata). Fonte di difficoltà risulta altresì la deissi pronominale, che genera spesso discontinuità (dunque, problemi a cavallo tra grammatica e discorso,

tra riferimento e testo: *Iscriversi a dei social ci da (sic) la possibilità affermarsi e ti da (sic) la possibilità di sentirci parte di qualcosa*).

Quanto al lessico, oltre a una notevole tendenza a ripetere, spesso a breve distanza, parole identiche o corradicali, anche quando vi sarebbe la possibilità di trovare soluzioni diverse<sup>15</sup> (*Quello che si intende per nostro ideale è inteso come trovare un settore di nostro interesse, che possa trovare un settore che possa portare maggior utenza per quanto riguarda persone che sono realmente interessate a quel argomento*), si osserva anche quella a evitare ogni replica tramite sostituzioni anche improprie (nei testi presi in esame, ad esempio, come sinonimi di Facebook si sono impiegati non solo *piattaforma* e *social*, ma anche *strumento*, *luogo*, *metodo*, *apparecchio* e addirittura *app*, con facile metonimia). Non frequentemente, infine, si riscontra l'uso di derivati virtuali o tali nell'uso comune (*divulgamento*, *pubblicamento*, *confortabile* 'confortevole', *sciogliezza* 'scioltezza').

I problemi nella struttura del testo e del discorso, infine, sono sicuramente i più rilevanti. Uno tra i più evidenti riguarda la presenza di segnaletica coesiva, nel cui impiego gli scriventi sono spesso estremamente parchi; il testo così – sintatticamente paratattico – appare sovente giustapposizione di elementi scollegati (*Con Facebook, gestire le proprie informazioni sarà più complicato, perché si possono arricchire i profili con tanti dettagli. Adesso la comunicazione non sarà uno di fronte all'altro, ma ci sarà un profilo unico per solo i conoscenti. Facebook è un social economico e comodo per tenersi a (sic) contatto con il mondo e con i propri conoscenti*). Non sempre, del resto, l'impiego di connettivi, legamenti e anaforici potenziali garantisce che si producano testi coesi (*Far parte di un social soddisfa i bisogni di un essere umano: ovvero l'affermazione della persona e la sua appartenenza. Dunque domina la moda di condividere la persona ideale. Allora quando si pubblica un post troppo personale, può essere anche eliminato*); in qualche caso, anzi, proprio la loro inzeppatura nel testo porta a risultati quasi incomprensibili (*Nell'epoca pre-Facebook lo stesso avvenimento poteva avvenire raccontando la stessa storia in maniera differente ma era più facile controllarlo. Infatti tutt'oggi la comunicazione non è precisa e intenzionale, perché può raggiungere chiunque, ma in maniera differente. In questo modo si perde l'abilità nella gestione del proprio profilo e informazioni*).

Gli elaborati hanno poi fatto osservare alcuni problemi con il rispetto dei vincoli previsti dalla consegna: ci si aspettava, infatti, non solo che il riassunto avesse una lunghezza determinata, non solo che la sua struttura fosse preservata, ma anche che fosse riprodotto il registro di partenza; soprattutto quest'ultimo vincolo è stato spesso ignorato e i testi prodotti dagli studenti sono scivolati nell'informale e nel colloquiale con molta facilità.

#### 4.3. I risultati della rilevazione: la prassi correttoria dei docenti

Qualche rapida osservazione merita, per concludere, la prassi correttoria dei docenti, perché segnala quali siano i settori in cui la scuola interviene con maggiore o minore frequenza (e quindi, presumibilmente, con maggior o minore efficacia) e perché, di riflesso, consente di identificare altre aree di possibile azione all'interno di un curriculum verticale.

Nella rilevazione, il campione di 120 prove è stato corretto da 16 docenti, che hanno usato modi diversi per segnalare improprietà ed errori: si è andati dalla semplice sottolineatura o marcatura a lato, alla segnalazione categorizzata (con etichette quali

<sup>15</sup> La ripetizione, naturalmente, non è di per sé un fatto negativo, specie quando interessi forme tecniche o scientifiche o quando, in ogni caso, la *variatio* implicherebbe una perdita nella precisione del riferimento.

“lessico” o “sintassi”), alla segnalazione accompagnata da correzione esplicita. L'ultima pratica, certamente virtuosa, è in realtà frequente, ma gli errori corretti più spesso sono quelli relativi a ortografia e uso del lessico. Meno spesso si è intervenuto sull'interpunzione, sulla sintassi e, soprattutto, sulla struttura del testo e sulla costruzione del discorso.

Gli interventi sul lessico, piuttosto numerosi come si è scritto, presentano un certo interesse, ma non è possibile in questa sede soffermarvisi diffusamente; sia sufficiente rilevare che mentre alcune tra le correzioni agiscono su usi oggettivamente inaccettabili (inoltre, *a colpa* di quei pochi profili > *a causa*; questo genere di esposizione al pubblico *tratta* delle vere e proprie relazioni tra gli utenti > *stabilisce*), altri, più numerosi, introducono varianti che paiono stilistiche, in qualche caso con dubbia ragione (nel 2008 questo social *ha visto* un enorme crescita > *ha intravisto*; l'instaurazione di legami con *persone* definite “amici” > *soggetti*). Rari sono i casi in cui la correzione proposta è argomentata (prassi sicuramente utile, anche quando le ragioni addotte non appaiano condivisibili da tutti: *l'iscrizione ad un social estingue i bisogni dell'uomo* è corretta in un caso in *l'iscrizione ad un social soddisfa*, mentre il docente annota «estinguere significa spegnere e non è un sinonimo di soddisfare»).

Le correzioni di più marcato interesse testuale non sono affatto comuni; in qualche caso incrementano la coerenza del testo nel rispetto del discorso originale (*Esistono utenti senza reale consapevolezza che pubblicano ciò che desiderano* > *Esistono invece altri utenti senza reale consapevolezza che pubblicano tutto ciò che desiderano*), ma in altri introducono elementi esplicativi spuri, o almeno risultato di una specifica lettura del testo (*ogni iscritto ha come “amico” molte persone ma solo poche sono quelle con cui ha relazionato* > *ogni iscritto ha come “amici” molte persone, ma solo poche sono quelle con cui si è relazionato effettivamente nella vita reale*). Va sottolineato, comunque, che la scarsa propensione degli insegnanti ad agire per rettificare strutture testualmente inadeguate è forse almeno in parte dovuta al fatto che non eccezionalmente gli interventi richiederebbero riscritture estensive o complete accompagnate da una puntuale (e non sempre facile) spiegazione delle ragioni che le giustificano: in questi casi, forse, il docente preferisce riservarsi qualche momento per un'illustrazione a voce dei problemi (così, ad esempio, si limita a segnare a lato lo stralcio che segue: *Le persone hanno in media 100/200 amici, questi “amici” sono delle persone che conosciamo effettivamente, tra di cui viene perduto il grado di intensità: lo status di “amici”, attribuito a semplici conoscenti*).

## 5. PER UN CURRICOLO VERTICALE DI EDUCAZIONE ALL'USO SCRITTO DELL'ITALIANO

I risultati delle rilevazioni di cui si è appena scritto e le riflessioni che ne sono scaturite hanno permesso di configurare, nel quadro del PON, due tra i possibili moduli di un curriculum per la scrittura: nei paragrafi che seguono Michela Dota scriverà di quello relativo alle competenze di base, definendone le tematiche e illustrando alcune tra le riflessioni suggerite e le attività proposte<sup>16</sup>. Essi, tuttavia, hanno sollecitato anche una riflessione più ampia in merito alla possibile struttura tematica di un curriculum verticale e ad alcune questioni più generali di ordine didattico, che hanno certamente bisogno di ulteriori approfondimenti ma che, soprattutto, necessitano di essere messe alla prova in progetti pilota.

Per quanto attiene alle competenze, in particolare, si è convenuto che un corso di

<sup>16</sup> Di quello più avanzato incentrato sulle autobiografie linguistiche si scriverà in altra sede.

formazione alla scrittura non può prescindere da una ricognizione delle abilità di lettura, comprensione e manipolazione (almeno nelle forme fondamentali della parafrasi e del riassunto) dei tipi di testo con i quali più comunemente gli studenti entrano in contatto nella pratica scolastica e nella vita quotidiana: testi espositivi, anche e specialmente pensati per la scuola; testi argomentativi, anche di tipo giornalistico; testi che hanno caratteristiche medialità e formalità peculiari, come quelli telematici. Quanto alle prime, in particolare, i docenti che hanno cooperato al progetto hanno consentito sull'idea che per avviare un'attività didattica efficace è necessario verificare che gli studenti sappiano scorrere i testi per coglierne il contenuto generale e per rendersi conto di come sono organizzati (lettura diagonale) e che sappiano leggerli in maniera focalizzata per trarne la maggior parte delle informazioni (ad esempio per ragioni di studio) o solo alcune tra quelle che loro servono occasionalmente (per consultarli); è infine importante che sappiano individuare la maggiore o minore rilevanza delle informazioni che il testo fornisce, sia relativamente alla struttura del discorso interno, sia in relazione ai propri fini comunicativi. In mancanza di queste abilità fondamentali, infatti, è parso che l'impegno speso nella didattica della scrittura rischi di essere poco efficace: un curriculum verticale, dunque, dovrebbe prevedere strumenti che, in un lasso di tempo determinato, anche ridotto, spieghino ai frequentanti come sfruttare ai fini della loro comprensione gli indizi paratestuali, tipografici, iconografici e poi propriamente linguistici offerti da un buon numero di testi tipizzati.

Quanto alle competenze più strettamente connesse con la scrittura, quelle di primo livello sono in parte collegate al possesso di conoscenze (e di esperienze) nel settore degli usi grafico-ortografico, interpuntivo e tipografico. In effetti, mentre, come si è visto, gli studenti che transitano dalle scuole secondarie di primo a quelle di secondo livello presentano nella media una buona competenza ortografica (le incertezze relative ad alcuni punti della norma ortografica possono essere facilmente corrette attraverso un'azione mirata), differente è il caso dell'uso dei segni di interpunzione, il cui inventario tende notoriamente a modificarsi nelle scritture meno formali, e specialmente in quelle telematiche, in cui predominano punto, virgola e segni a maggior connotato pragmatico (punto esclamativo e punto di domanda) e da cui invece alcuni segni (come il punto e virgola e in parte anche i due punti) tendono a scomparire nel quadro di un complessivo assottigliamento del livello di segnalazione interpuntiva. È noto, tra l'altro, che in alcune scritture telematiche – quelle a maggior connotato interazionale, in cui ogni segmento testuale si configura come turno di un dialogo – i segni di interpunzione sono spesso surrogati da elementi iconici che non hanno ancora guadagnato spendibilità nelle scritture normali e a maggior ragione in quelle formali, e che, anche il loro assenza, pure il punto in posizione finale tende ad essere omissivo. In aggiunta, come si è già scritto, l'impiego dei segni di interpunzione è interferito da fattori di tipo sintattico, discorsivo e pragmatico che rendono conto di quelle che, in un'ottica squisitamente normativa, sono considerate anomalie o errori (spiegano ad esempio la presenza della virgola dopo un soggetto fortemente topicale, o contrastivo, o sintatticamente pesante)<sup>17</sup>. Le consuetudini tipografiche, invece, sono ignorate o conosciute solo confusamente dalla maggior parte degli studenti delle scuole secondarie, e devono essere descritte esplicitamente.

In questo quadro, un curriculum per la formazione all'uso della lingua scritta non può mancare di un momento in cui si forniscano, insieme a indicazioni generali sull'uso della punteggiatura, ragguagli su impieghi più tipologicamente determinati, adottando un

<sup>17</sup> Mi permetto, in questo caso, di rinviare a Prada (2016).

approccio differenziale (un saggio scientifico, un articolo di fondo, un articolo di cronaca, un post su Facebook, un *tweet* e un messaggio di *Whatsapp* o di *Telegram* presenteranno differenze nell'uso dei segni correlate, naturalmente, alle caratteristiche mediali, alla struttura del discorso e alla complessità della sintassi, che potranno essere messe in evidenza attraverso una lettura attenta, resa più utile da un commento puntuale). Quanto alle norme tipografiche, non possono essere ignorate da chi, come i nostri studenti, usa sempre più spesso per redigere i propri testi strumenti informatici che consentono una messa in pagina anche relativamente raffinata. Quelle indispensabili, però, ammontano a poche, relative ai caratteri da usare, alle loro dimensioni, agli attributi tipografici (grassetto, corsivo, maiuscoletto) e alle loro funzioni, all'uso delle tabelle e degli elenchi, alla dimensione delle linee di stampa, alla loro spaziatura, alla paragrafatura e alla strutturazione della pagina; per insegnarle, peraltro, sono disponibili sussidi eccellenti, che l'insegnante potrà anche suggerire agli studenti per approfondimenti in autonomia<sup>18</sup>. Anche la pratica acquisita nelle esercitazioni previste dal curriculum aiuterà i discenti ad apprendere almeno gli elementi essenziali degli usi correnti.

Il secondo grado nella scala delle competenze di scrittura è quello relativo al riuso e alla riformulazione dei testi: gli studenti devono essere (o divenire) capaci di riassumere e di parafrasare, per poi eventualmente espandere e completare molti tipi di documento; si tratta di abilità assolutamente indispensabili non solo nel proseguimento della formazione scolastica, ma anche in qualunque ambiente lavorativo. Nella pratica scolastica, entrambe possono essere consolidate e impiegate in contesto nella scrittura prima guidata e poi autonoma di appunti (che sono il riassunto di una lezione o di una parte di un manuale), nella redazione di schede di lettura, di uso abbastanza diffuso anche in ambito universitario, o nella riscrittura di testi per scopi differenti da quelli nativi (ad esempio, per le piattaforme sociali, per Wikipedia<sup>19</sup>, per i siti istituzionali dei dipartimenti e degli istituti scolastici, per siti lineari, per la stampa sotto forma di articoli); a un livello più alto, anche universitario, si collocheranno le riscritture combinatorie, che risultano dalla confluenza di più testi diversi combinati un'unità comunicativa originale.

Le competenze di scrittura sono in gran parte legate a conoscenze e competenze che si possono dire sociolinguistiche e a competenze comunicative, che andrebbero quindi coltivate e sviluppate mentre si perfezionano le altre, più strettamente legate alla forma linguistica e alla struttura dei testi. In particolare, gli studenti dovrebbero maturare la consapevolezza del fatto che la lingua è una struttura di varietà collegate a determinanti sociolinguistiche, ad ambiti d'uso e a sistemi di attese specifici e che la capacità di scegliere oculatamente e funzionalmente tra le risorse che il sistema mette a loro disposizione definisce la loro competenza in maniera fondamentale. Così in classe si dovrebbero individuare i tratti distintivi dell'italiano dell'uso corrente, nello scritto e nel parlato, e descrivere poi, con una specifica attenzione a individuare gli elementi formali che hanno funzione differenziale, soprattutto le varietà connotate in diafasia (quelle informali degli ambiti familiari, amicali, confidenziali e quelle formali o sostenute o addirittura ricercate delle circostanze ufficiali) e in diamesia (le varietà scritte e quelle parlate e le varietà miste, concentrandosi sui fatti tipizzanti che non si possono ridurre

<sup>18</sup> Si possono citare, ad esempio, Lesina (2009) e Beltramo, Nesci (2011).

<sup>19</sup> Wikipedia può essere in questo senso un'utile risorsa didattica, perché gli articoli progettati per la piattaforma hanno un formato esplicitamente definito, stabilito dalla comunità, e sono sottoposti al controllo dei pari (che in realtà formano una sorta di redazione); la redazione di voci, in questo senso, si può considerare un'utile palestra per scriventi avanzati. Si vedano le linee guida all'indirizzo [https://it.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Raccomandazioni\\_e\\_linee\\_guida](https://it.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Raccomandazioni_e_linee_guida).

alla diafasia: quelli determinati ad esempio dall'uso di specifiche interfacce e di particolari strumenti, in quanto incidano sulla forma linguistica e testuale). Fondamentale diviene, in questo contesto, il ricorso a una ricca e differenziata esemplificazione ed essenziale appare la guida e l'intervento analitico del docente; molto importante è pure, qui come altrove, la pratica scrittoria: il curriculum deve costituirsi essenzialmente come un laboratorio continuato.

Tra le conoscenze e le competenze di tipo linguistico hanno una salienza speciale quelle relative al lessico, di cui si dovrebbe mirare a rendere evidente, nelle lezioni, la natura di struttura fortemente reticolare<sup>20</sup>, soprattutto perché le scelte lessicali hanno un forte impatto testuale e comunicativo. Esercizi mirati, creati a partire da testi tipologicamente differenti e tali da richiedere la consultazione di repertori di tipo diverso (per esempio, i dizionari sincronici, etimologici, delle collocazioni e dei sinonimi sono strumenti diffusi che si possono rivelare utili nella pratica didattica) potranno stabilizzare conoscenze e consolidare competenze, accrescendo al contempo la sensibilità nei confronti delle scelte potenzialmente marcate, come quelle relative ai forestierismi, ai tecnicismi, ai burocratismi, agli aziendalismi o ai colloquialismi e ai gergalismi.

A un livello ancora più elevato si potranno collocare le conoscenze e le competenze specificamente testuali: per rendere più forte l'abitudine a una scrittura funzionale, gli studenti dovrebbero avere un'idea non troppo generica del concetto di tipo di testo e di genere testuale, visti nella loro natura di istituti a determinante funzionale e culturale. Anche in questo caso la pratica diretta è di importanza determinante: i discenti, una volta che li si sia informati sulle classificazioni più in uso<sup>21</sup>, dovrebbero osservare e produrre, anche trasformandoli, testi tipologicamente diversi, che l'insegnante proporrà facendo attenzione, naturalmente, alle indicazioni che provengono dai documenti ministeriali, anche a quelle relative al primo ciclo, facilmente estendibili al secondo<sup>22</sup>.

In particolare, nelle scuole secondarie si dovrebbero prendere in considerazione dapprima brevi testi tipologicamente rappresentativi (stralci di testo argomentativo, descrittivo, espositivo ecc. o anche testi interi a dominante argomentativa, descrittiva, espositiva ecc.), poi quelli previsti dall'esame o spesso frequentati in sede didattica (analisi del testo, saggio breve, riflessione critica su tematiche di attualità, scritture giornalistiche nella loro varia configurazione). Nell'università sarebbero da considerare tipologie più impegnative e direttamente funzionali al percorso di formazione accademica, come la relazione, la recensione, il testo espositivo e argomentativo ampio (la tesina, la tesi, l'articolo scientifico). Anche tenendo conto dei possibili fini applicativi in ambito lavorativo, sarebbero poi da esplorare alcune scritture a più spiccata connotazione professionale (oltre alla relazione, che si è già citata, il curriculum vitae, i rapporti, i verbali, le lettere di lavoro, i comunicati stampa e alcune scritture digitali telematiche: i documenti ipertestuali e qualche forma della scrittura breve, tra gli altri).

Resterebbe poi da trattare il processo della scrittura: è il passo conclusivo – e probabilmente il più impegnativo – di un percorso che dovrebbe portare dalla scrittura d'impulso a quella progettuale; i modelli sono diversi, come le proposte che li incarnano, ma l'obiettivo sotteso ad essi è il medesimo: quello di far sì che gli studenti considerino

<sup>20</sup> Per alcuni aspetti della didattica del lessico, mi permetto di rinviare a Prada (2013).

<sup>21</sup> Il tema è molto noto e trattato in tutti i manuali di scrittura e di linguistica; ci si limita a solo qualche riferimento, che include anche testi a specifica destinazione scolastica: Werlich (1982), Sabatini (1990), Sabatini (1999), Lavinio (2000), Ferrari, Zampese (2000), Lo Duca (2003), Lavinio (2004), Lala (2010).

<sup>22</sup> Si pensi, per esempio, al *Documento di orientamento per la redazione della prova d'italiano nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo* elaborato dalla commissione presieduta da Luca Serianni e presentato nel 2018 (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo/82e41006-0ccb-499f-8c9a-ca0eb5619b9c?version=1.0>).

il testo come il risultato di un'ideazione, che prevede un disegno iniziale almeno generale, che è consapevole dei fini e dei destinatari, che avviene per fasi e ha natura ciclica e che prevede sempre un'attività di revisione, a volte anche cooperativa, in alcuni casi, specie per i testi più ampi e complessi, lunga e faticosa.

## 6. L'ARTICOLAZIONE TEMATICA DEL PON

L'intervento di recupero e di rinforzo delle competenze di base della scrittura si è articolato in cinque moduli tematici, ciascuno dalla durata di due ore e di carattere perlopiù teorico, cui seguivano due incontri di esercitazioni, tenuti dalla docente interna all'istituto<sup>23</sup>. I temi affrontati sono stati i seguenti:

1. la variazione linguistica dell'italiano;
2. la coesione e la coerenza di un testo;
3. la punteggiatura;
4. il lessico;
5. l'uso dei dizionari.

Per l'istituto "Greppi", dove chi scrive ha tenuto lezione, il progetto ha coinvolto nominalmente ventiquattro studenti, afferenti ai diversi indirizzi di studio ivi compresenti (liceo linguistico, liceo delle scienze umane, tecnico-informatico e chimico).

### 6.1. *Le varietà dell'italiano*

Come si vede, il concetto di variazione linguistica è stato ritenuto preliminare a qualsiasi altro approfondimento: insegnare a scrivere implica sensibilizzare e educare alla varietà dei testi<sup>24</sup> o in altri termini coltivare «la capacità di orientare il proprio testo in funzione di una situazione comunicativa, di destinatari e di scopi reali» (Colombo, 2002: 44), da tenere presenti anche a scuola, sebbene le situazioni comunicative siano congegnate artificialmente e perciò simulate. Ciononostante la scuola continua a essere la palestra ideale per imparare a gestire questi parametri al fine di comunicare in modo efficace e consapevole. Infatti, tra gli obiettivi di apprendimento da raggiungere al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado, le *Indicazioni nazionali* del 2012 riportano:

- Riconoscere ed esemplificare casi di variabilità della lingua.
- Stabilire relazioni tra situazioni di comunicazione, interlocutori e registri linguistici; tra campi di discorso, forme di testo, lessico specialistico<sup>25</sup>.

Che il conseguimento di questi obiettivi sia una priorità lo dimostrano, d'altra parte, gli elaborati sui quali è stato impostato il PON stesso. Come già anticipato nel par. 4.2., un fallimento testuale ricorrente nei riassunti è l'uso del *tu allocutivo generico*, riflesso non solo nei pronomi personali, laddove il testo espositivo originale era improntato a un

<sup>23</sup> Paola Fumagalli, che ringrazio per i preziosi confronti intercorsi durante lo svolgimento del PON.

<sup>24</sup> Su questo aspetto si veda il contributo di Viale in questi Atti.

<sup>25</sup> *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012) in Lugarini, Dota (2018: 643).

registro formale e impersonale<sup>26</sup>:

- 1) Dopo l'iscrizione bisogna creare un profilo dove esprimersi con commenti e post grazie ai contenuti del social che **ti** permettono di relazionare [...]
- 2) Nell'era di facebook si possono aggiungere migliaia di particolari nella propria descrizione ma ciò fa in modo che tutti **ti** vedano allo stesso modo
- 3) Secondo alcuni studi, in questo social viene creato un profilo che non **ti** rispecchia totalmente ma rispecchia l'individuo che **vorresti** essere.
- 4) Con il termine "amici" non si intendono persone che **conosci** e che **frequenti** ma persone che **vorresti** vedere cosa fanno nella vita
- 5) Far conoscere alla gente ciò che **ti** piace e **ti** incuriosisce
- 6) Quando ci si registra su Facebook bisogna compilare una descrizione di **se** [sic] che comprende una minima descrizione di **te** e continua fino ai **tuoi** post e ai **tuoi** amici.

L'ultimo esempio mostra quasi un'irresistibile attrazione dello scrivente nell'orbita della colloquialità informale; essa può essere imputata altresì alla naturale propensione egocentrica del discorso e del pensiero adolescenziale, pronta a riportare il dettato al dominio personale e soggettivo. Altri campionamenti lo dimostrano chiaramente:

- 7) R. Zhao, ci dice che in realtà il **nostro** profilo è un fake, perché **presentiamo il nostro io come vogliamo**.
- 8) Sempre legato a questo bisogno **troviamo** l'idealizzazione di un **noi** migliore, materializzato nel **nostro** profilo
- 9) I **nostri** profili sono ciò che **ci** piacerebbe essere

Se questa inclinazione è cognitivamente e psicologicamente determinata, e dunque in parte giustificabile, d'altra parte educare ai domini formali della lingua è un obiettivo irrinunciabile per la scuola; a maggior ragione quando questi moduli, che ammiccano alla colloquialità informale tra conoscenti ordendo la fascinazione di una complicità immediata anche tra sconosciuti, sono insistentemente replicati in sedi discorsive extra-scolastiche, alle quali i giovanissimi sono altamente permeabili: la pubblicità, i talk show e i reality show televisivi, i video in YouTube, i videogiochi di ruolo. E verso questa china si muovono pure i modi elocutivi di personaggi pubblici, come quelli di alcuni politici sulla cresta dell'onda<sup>27</sup>, sullo sfondo di una più generale estensione dell'allocutivo *tu* a interazioni un tempo improntate alla formalità, come quelle intercorrenti negli esercizi commerciali (Serianni, 2000: 7). Persino alcuni manuali scolastici cedono a questa sirena, impiegando «la seconda persona singolare (più frequente negli ultimi anni) o plurale ("tu" = allievo, "voi" = allievi)» (Dardano, 2008: 176-177). Queste occasioni comunicative compongono quasi l'intero universo discorsivo esperito da molti ragazzi, che per induzione potrebbero ritenere il *tu allocutivo* legittimo in tutte le sedi e magari

<sup>26</sup> Naturalmente altri studi hanno rilevato l'incapacità di molti giovani scriventi di emanciparsi dai modi informali: da ultimo, per le scuole secondarie inferiori, Rinaldin (2019).

<sup>27</sup> Si pensi allo slogan riportato sul blog dei grillini "Partecipa. Scegli. Cambia" associato a Luigi Di Maio.

privo di connotazione, ossia privo di un (quasi sempre peloso) intento perlocutorio.

La constatazione che il testo muti, anche in modo profondo, in relazione al suo scopo, alla sua funzione, al contesto d'uso e al mezzo può procedere allora dall'osservazione e dal confronto di testi differenti in relazione agli assi di variazione. Nel nostro caso sono stati proposti all'attenzione degli studenti quattro brevissimi campioni testuali tra loro eterogenei:

Figura 1. *La diapositiva con i testi proposti per ragionare sulle varietà dell'italiano*

<p>- <i>Caldo, no?</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• C'hai ragione, è proprio un forno!</li></ul> <p>- <i>Il condizionatore non va.</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ci fosse una volta che trovo un treno col condizionatore che va. Beh, apri il finestrino che si crepa.</li></ul>	<p>Il paracetamolo deve essere somministrato con cautela a pazienti con insufficienza epatocellulare da lieve a moderata (compresa la <a href="#">sindrome di Gilbert</a>), <a href="#">insufficienza epatica</a> grave, <a href="#">epatite acuta</a>, in trattamento concomitante con farmaci che alterano la <a href="#">funzionalità epatica</a>, carenza di <a href="#">glucosio-6-fosfato</a> deidrogenasi, anemia emolitica poiché dosi elevate o prolungate del prodotto possono provocare un' <a href="#">epatopatia</a> ad alto rischio e alterazioni a carico del <a href="#">rene</a> e del <a href="#">sangue</a> anche gravi.</p>
	<p>Cedo dunque la parola al nostro chiarissimo Rettore che ci onora con la Sua presenza e che è intervenuto per porgerVi un cordiale benvenuto.</p>

Per ciascuno scampolo testuale gli studenti dovevano provare a rispondere oralmente e *in plenum* alle domande seguenti:

1. Che testi sono?
2. Quale funzione hanno?
3. Chi li prodotti e in quale situazione?
4. Appartengono all'italiano parlato o all'italiano scritto?

In seguito gli studenti hanno rilevato le caratteristiche linguistiche proprie di ciascun testo, per mezzo di input-guida volti a far emergere le diverse peculiarità attraverso il paragone dei testi medesimi. Attraverso le domande, riprodotte in nota<sup>28</sup>, si è cercato di far emergere come la variazione investa più livelli della lingua: l'ortografia, la cui dimensione di variazione è evidente nel messaggio WhatsApp dall'uso di sigle e di altre strategie brachigrafiche (*tvtb*, *nn*, *xdertì*), insieme all'impiego di grafemi inusuali per l'italiano, a fini espressivi, impensabili in altri testi; il lessico, che in testi informali come il messaggino vede anglicismi subentrare a elementi del vocabolario di base (*by* 'da'),

<sup>28</sup> Nel messaggio di WhatsApp, guardate come sono scritte le parole. Che cosa potete dirmi? / Guardiamo ora il testo relativo alla Tachipirina. Che cosa potete dirmi sul lessico, cioè sulle parole usate? Che tipo di parole sono? / Andiamo ora alla conversazione tra i due amici? Che cosa potete dirmi delle parti evidenziate? / Infine, guardiamo l'ultimo testo: che cosa potete dirmi delle parole evidenziate? Come sono rispetto alle parole della conversazione e alle parole usate nel testo sulla Tachipirina?

mentre consiste perlopiù in tecnicismi, spesso estranei alla lingua comune, in un bugiardinio, e viceversa in similitudini (*è un forno*), parole ed espressioni colloquiali (*si crepa; c'hai*) e semanticamente più generiche e vaghe (*va in luogo di funziona*) nel parlato colloquiale; quest'ultimo, a sua volta, si distanzia dal parlato formale dell'ultimo testo, che esibisce soluzioni ricercate, più adeguate alla formalità della situazione (*porgere un cordiale benvenuto* in luogo di *salutare*). Così per la sintassi, si è rilevata la maggiore estensione del testo scientifico, compensata da un maggiore ordine delle informazioni, possibile per la gerarchizzazione ottenuta con l'ipotassi, in opposizione al testo molto più conciso e volutamente più criptico del messaggino. Ancora diversa è risultata la sintassi della conversazione, dove è facile che occorran frasi nominali (*caldo, no?*).

Proprio la spiccata confidenza dei giovanissimi con l'italiano digitato, trasmesso scritto fortemente compromesso con l'oralità (Prada, 2015: 17-21), rende preferibile dare la priorità sulla trattazione all'asse diamesico, distinguendo le specificità dell'uno e dell'altro polo. In particolare, si è ritenuto opportuno soffermarsi sulla ammissibilità nel parlato di elementi impliciti, data la loro immediata reperibilità nel contesto di enunciazione e nel cotesto della conversazione, e viceversa sulla loro inadeguatezza nello scritto. Gli impliciti nel testo, infatti, abbondano nell'e-taliano informale dei giovanissimi (Dota, 2019a), debordando nelle scritture universitarie (Prada, 2009: 244 e ss.) e prima scolastiche a vocazione formale (Giscl Veneto, 2014), come si evince pure da alcuni estratti dai riassunti; negli incipit i diversi scriventi omettono di specificare che l'incremento conosciuto dal social network riguarda le iscrizioni di nuovi utenti, producendo frasi semanticamente mutile<sup>29</sup>:

- 10) Facebook dal 2008 ha registrato un aumento vertiginoso soprattutto in Italia.
- 11) Facebook è stato il social media che in Italia ha registrato l'incremento più alto.
- 12) "Facebook" nel 2008 è stato il social media che in Italia ha avuto lo sviluppo più alto.
- 13) Facebook, uno dei maggiori, se non il più grande social media, dal 2008 ha avuto un incremento più vertiginoso.
- 14) Nel 2008 i social media hanno avuto un incremento elevatissimo.
- 15) Facebook nel 2008 in Italia ha avuto un forte incremento.

Altri impliciti, più corposi, si riscontrano in diverse altre porzioni del testo, già poco comprensibili per il concorso di altre mancanze:

Infatti i social sono nati per soddisfare l'appartenenza e la voglia di apparire. per questo motivo ci facciamo apparire come vorremmo essere e per ciò le persone postano solo le cose che vogliono far vedere agli altri, se esistono le persone selettive esistono le persone che non distinguono e postano ogni cosa che gli capita anche molto personali,

<sup>29</sup> Va detto che l'originale è altrettanto manchevole: «E in effetti è senz'altro il social media che in Italia nel 2008 ha registrato l'incremento più vertiginoso». Sull'errata comprensione del testo originale, evidente nell'ultimo esempio, si veda *infra*.

Si è allora introdotta la questione, focalizzando gli impliciti presenti nel primo testo orale presentato, trasposto in una forma massimamente esplicita.

<p>Caldo, no? C'hai ragione, è proprio un forno! Il condizionatore non va. Ci fosse una volta che trovo un treno col condizionatore che va. Beh, apri il finestrino che si crepa.</p>	<p>"Fa caldo in questa carrozza in cui ci troviamo io e te, oppure mi sbaglio?" "C'hai ragione, la carrozza in cui ci troviamo è proprio come un forno! In questa carrozza il condizionatore non va. Ci fosse una volta che trovo un treno con il condizionatore che va. Beh, apri il finestrino che si trova vicino a te, che si crepa.</p>
---	--

Si è potuto notare quanto nell'oralità non venga espresso, potendo confidare sulla condivisione del contesto di enunciazione e sulla compresenza degli interlocutori, fattori sui quali il testo scritto, soprattutto formale, non può contare.

Un altro esercizio ha invece permesso di constatare meglio come la variazione di registro, applicata a un medesimo testo, agisca sui diversi livelli linguistici: è stato proposto un testo decostruito con più opzioni (vd. Appendice) tra le quali gli studenti dovevano scegliere in base agli abbinamenti di scopo e destinatari preliminarmente selezionati tra le tre possibilità proposte (definizione per una enciclopedia di anatomia per studenti universitari; articolo su una rivista di divulgazione scientifica per lettori curiosi ma inesperti; aggiornamento sulla lezione a un compagno / compagna assente per studenti di scuola superiore). Gran parte degli studenti ha scelto di ricomporre il testo secondo la prima o secondo l'ultima proposta: la definizione enciclopedica da un lato e l'aggiornamento sulla lezione a un proprio pari dall'altro combaciano, infatti, con i poli della diafasia (molto formale vs informale) e della diamesia (scritto scritto vs parlato), cui corrispondono elementi linguistici in distribuzione dicotomica ed esclusiva, dunque facilmente riconoscibili. Nondimeno l'esercizio resta utile per constatare l'intensità di variazione cui un medesimo testo può essere sottoposto, nonché per comprendere la necessità di fissare preliminarmente alcuni parametri (scopo del testo e suoi destinatari) indispensabili per compiere scelte linguistiche più consapevoli, prima di incominciare a scrivere.

A questo scopo, in via intuitiva, è stato chiesto agli studenti di abbinare a ciascuna coppia scopo-destinatario la varietà di italiano ritenuta più consona tra quelle elencate (italiano tecnico-scientifico, italiano neostandard, italiano colloquiale o digitato informali), nelle quali sarebbero rientrate le diverse scelte di lingua da loro compiute. Se non è opportuno a questo grado dell'istruzione presentare e descrivere i tratti propri alle molteplici varietà dell'italiano contemporaneo, d'altra parte introdurre il modello ortogonale di Berruto (2012) o di Antonelli (2016) può essere utile per far meglio comprendere, in modo icastico, che possono essere distinti tanti italiani diversi in relazione ad alcune condizioni (*medium*, situazione, caratteristiche socio-economiche del parlante o scrivente, provenienza geografica), ciascuno dei quali risulta essere più adeguato, se non coartato, per i diversi testi producibili.

L'idea di doversi attenere a un modello, che inizialmente si conosce solo intuitivamente, può fungere da bussola per l'attività di scrittura.

## 6.2. La punteggiatura

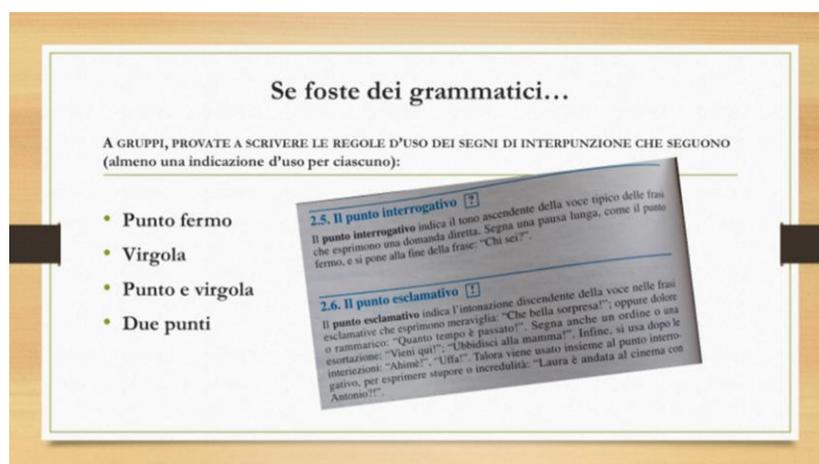
Anche durante gli incontri successivi si è cercato di fare leva su concetti intuitivi e di impiegare perlopiù un metodo induttivo<sup>30</sup>, richiamando le conoscenze presumibilmente note ai ragazzi, che talvolta possono confliggere con una didattica varietistica.

Il modulo sulla punteggiatura, ad esempio, è stato avviato dall'osservazione di un altro stralcio di testo, estrapolato dalla sezione dei commenti di una pagina del social network Instagram, in cui l'interpunzione – quando presente (vd. Dota, 2019c) – ha una preta funzione emotivo-espressiva. Coerentemente con quanto appreso nel primo modulo, agli studenti è stato chiesto di valutare lo scopo, la funzione e la correttezza degli usi interpuntivi in relazione al tipo di testo, qui riprodotto:

- Ma questi pensano che gli animali sono pupazzi !!!!??
- Ci vuole una bella mente malata per pensare addirittura che sono drogati!!!
- Purtroppo c'è sempre gente che non capisce il mondo felino...vi mandiamo un meow gigante da Cagliari!
- I vostri gatti sono splendidi e chi dice queste cose non capisce niente di gatti !!!
- Assolutamente vero!!!!!!

La norma linguistica monolitica introiettata durante il percorso scolastico non poteva che produrre una censura inappellabile e indiscriminata di questi usi: è annosa, infatti, la refrattarietà delle grammatiche scolastiche a un approccio varietistico alla lingua (Fiorentino, 1997; Tassoni, 1992). Quelle stesse preconoscenze, d'altra parte, strettamente aderenti allo standard, sono risultate utili per approcciare il nucleo tematico della lezione, ossia l'uso della punteggiatura nei testi formali, dunque con perlopiù funzione segmentatrice-sintattica e metalinguistica, e con particolare riguardo per l'uso della virgola – spesso abusata–, del punto e virgola e dei due punti. I ragazzi, infatti, hanno esplicitato le nozioni teoriche a loro note circa l'uso dei segni interpuntivi attraverso un'attività guidata, consistente nella enunciazione di almeno una regola d'uso relativa a ciascun segno di punteggiatura, da esemplificare opportunamente.

Figura 2. *La diapositiva con l'attività utile a esplicitare le conoscenze note sull'uso della punteggiatura*



L'attività di riepilogo delle regole d'uso per i testi formali, che ha permesso di far

<sup>30</sup> Sull'efficacia dell'approccio induttivo si veda il contributo di Eugenio Salvatore in questi Atti.

emergere le conoscenze note esposte poi *in plenum*, è stata integrata dall'osservazione di una serie di campioni testuali nei quali erano mescolati usi interpuntivi corretti e scorretti. Gli studenti dovevano individuare questi ultimi e giustificarne l'erroneità o l'inadeguatezza in relazione al dominio formale, integrando con le nuove informazioni lo specchio riepilogativo prodotto con la prima attività.

Figura 3. *Le indicazioni per la tabella riepilogativa sulla punteggiatura nei testi formali*

**ORGANIZZA LA TABELLA COSÌ:**

La punteggiatura nei testi scritti formali

SEGNO DI PUNTEGGIATURA	QUANDO SI USA	ERRORI
PUNTO FERMO		
VIRGOLA		
PUNTO E VIRGOLA		
DUE PUNTI		

Gli usi interpuntivi focalizzati in questo secondo esercizio corrispondono agli errori più frequenti commessi nei testi formali, anche da scriventi universitari (Prada, 2009: 237 e ss.; Rossi e Demartini in questi Atti) e naturalmente rintracciati negli elaborati preliminari al PON (cfr. par. 4.2):

- uso della virgola tra soggetto e verbo, soprattutto quando il primo è molto pesante o quando corrisponde al tema che lo scrivente desidera, anche inconsapevolmente, enfatizzare («le identità virtuali che è possibile incontrare navigando sui social, non sono sempre descrizioni appropriate»; Secondo lo studioso R. Zhao i profili Facebook, sono il ritratto ideale, «da distanza fisica dal social media, rende maggiore la presenza di esso nelle nostre vite»<sup>31</sup>);
- uso della virgola tra verbo e suoi argomenti interni («un'avventura raccontata ai genitori risultava, anche solo lievemente diversa da quella detta agli amici»; «ogni utente ha etichettato come “amico”, le persone con le quali egli si è relazionato», R. Zhao afferma, che i nostri profili rappresentano ciò che vorremmo essere);
- uso della virgola in luogo del punto e virgola, all'interno di frasi complesse che contengono già elenchi o che sono costituite da unità informative affini ma diverse («Sta diventando sempre più difficile gestire la propria presentazione, però è possibile aggiungere sempre nuovi contenuti al proprio profilo, così dà raggiungere le persone interessate, però facendo questo, si conclude di creare un profilo di facile accesso per tutti i conoscenti»);
- uso dei due punti in elenchi direttamente legati al verbo.  
Sono stati oggetto di riflessione anche usi interpuntivi virtuosi, ma forse meno noti,

<sup>31</sup> Naturalmente il tema può essere isolato dalla virgola anche quando non coincide col soggetto sintattico: «ogni versione avrebbe avuto dettagli differenti mentre con Facebook, la comunicazione non è mirata», «Si è verificato che per gli italiani, esso rappresenta un modo innovativo di tenere contatti a distanza».

come i due punti in luogo di congiunzioni esplicative-consecutive (*infatti, quindi*), nonché l'uso del punto prima di *E* e *Ma* connettivi testuali, naturalmente sanzionato *a priori* dalla competenza linguistica degli studenti sulla base di quanto introiettato negli anni scolastici precedenti<sup>32</sup>.

### 6.3. Lessico e dizionari

Esercizi di individuazione degli errori sono stati impiegati anche nelle lezioni concentrate sul lessico e sull'uso dei dizionari.

Padroneggiare correttamente le innumerevoli risorse del patrimonio lessicale non è impresa semplice<sup>33</sup>: come mostrano gli elaborati già citati, frequenti sono le selezioni analogiche, semanticamente affini («si conclude di creare un profilo» in luogo di *si finisce per creare*, «Per questo motivo [il self-presentation] viene studiato su vari campi» invece di *ambiti*, «la posizione di "amici"» o «il titolo di "amico"» in luogo di *lo status*, ecc.) o vagamente assonanti col lessema appropriato («l'aderenza a un social» in luogo di *adesione*, *premura* in luogo di *pudore* o forse *remora* in «utenti che con nessuna premura pubblicano sui social post o commenti che, oltre alla sfera sociale riguardano anche la sfera privata»), non pienamente disponibile o consolidato, nel significato e nelle sue possibili combinazioni sintagmatiche, nel vocabolario mentale dello scrivente<sup>34</sup>.

Pure problematica è l'individuazione di sostantivi o sintagmi nominali che fungono da costituenti anaforici per la progressione a tema costante del testo: nei riassunti, più scriventi riprendono il nome *Facebook* con i lessemi *posto* e *luogo*. Gli epiteti sono emanazioni della metafora, ormai lessicalizzata, per la quale Internet equivale a uno spazio virtuale, nel quale i social network fungono da piazze virtuali; il web stesso, del resto, è «impostato, percepito e fruito come uno spazio» (Calvo, 1996: 210)<sup>35</sup>. Se queste denominazioni non sono marcate per la vulgata, dunque sono adeguate a un italiano informale, sia esso parlato o scritto, sono tuttavia contestabili per un testo a vocazione formale e referenziale. Numerose, infatti, sono le stonature provocate dalla incongruenza delle selezioni lessicali con il registro atteso: diffusissimi negli elaborati sono i genericismi come *cosa*<sup>36</sup> («alcuni postano qualsiasi *cosa*», «puoi presentare infinite *cose* [...]» e ognuno può leggere tutte le *cose* altrui), «pubblicano indiscriminatamente qualsiasi *cosa*», «però le *cose* possono essere viste da tutti»), *gente* («la *gente* considerata "amici" sui social», «la *gente*, nell'era pre-Facebook, aveva una versione differente», «Infatti molta *gente* è iscritta», «per far conoscere alla *gente*», «Ormai la *gente* non pubblica più»), plastismi come *al giorno d'oggi* («gli utenti, *al giorno d'oggi*», «*al giorno d'oggi* Facebook è sicuramente il social media», «*al giorno d'oggi* invece»), insieme ad altre scelte isolate

<sup>32</sup> Sulle proscrizioni scolastiche di *E* e *Ma* a inizio di frase, a fronte della loro piena cittadinanza nei classici della letteratura italiana, si veda Sabatini (2004).

<sup>33</sup> Secondo i rilievi in Serianni (2019: 31), ancora nelle secondarie di secondo grado «Il lessico è costantemente la carenza più frequente». Fenomeni analoghi a quelli commentati in questa sede, e in particolare l'oscillazione tra la «propensione alla genericità» e i «numerosi tentativi di servirsi di parole non ancora pienamente padroneggiate» sono rilevati anche in scriventi delle scuole medie di una particolare area di italoфония qual è il Canton Ticino (Demartini, Fornara, 2019).

<sup>34</sup> Il processo è affine alla coniazione di malapropismi, tipici della varietà di italiano popolare cui, per alcuni studiosi, può essere ricondotto l'italiano in formazione dei parlanti in età scolare (cfr. Berruto, 2012: 135).

<sup>35</sup> Qualcuno scrive persino di *affluenza* nel social («Facebook è in Italia il social media che ha riscontrato un [sic] affluenza maggiore»).

<sup>36</sup> Invero presente anche nel testo originale, esempio di italiano giornalistico dell'uso medio.

ugualmente fuori registro («la voglia di farsi vedere e di *sbirciare* le vite altrui»). L'ossessione per la *variatio* infine, ben introiettata dai ragazzi<sup>37</sup>, può concorrere alla selezione di sinonimi aberranti e del tutto sfalsati rispetto alla tipologia di discorso in atto: così *penisola italica* in «Risulta però che la penisola italica sia unita tramite una fitta rete di contatti» sostituisce *utenti italiani*, nella riscrittura della frase l'originale «per gli utenti italiani Facebook rappresenta uno strumento comodo ed economico per tenersi in contatto»; oppure *confortevole* nella riscrittura della medesima proposizione: «Per gli italiani Facebook rappresenta uno strumento poco costoso e confortevole per comunicare»; o ancora *audience*, del resto presente anche nel testo originale, per l'insieme dei seguaci («Il risultato è quello di rivolgersi all'*audience* senza sapere che [...]»); altrove Facebook stesso, malgrado la quotidianità dei giovani scriventi con il social e quindi col suo sottocodice, è sostituito da *apparecchio*, *attrezzo*, *strumento*, ecc., così come l'*utente* diventa *soggetto*, *individuo*, ecc. Date queste premesse, la lezione sul lessico ha riguardato principalmente la categoria dei sinonimi e l'allenamento a una più adeguata selezione degli stessi in relazione al registro atteso, dunque in relazione alle varietà della lingua più pertinenti al tipo testo che si intende progettare e all'effetto che si vuole sortire.

Figure 4 e 5. *Le diapositive sull'uso consapevole dei sinonimi*

## I SINONIMI

I sinonimi hanno lo stesso significato, o un significato molto simile, ma appartengono a diverse varietà della lingua:

- **Varietà geografiche:** *gruccia, ometto, omino, stampella, uomo morto...*
- **Varietà cronologiche:** *beltà / bellezza*
- **Varietà relative alla situazione** (registro formale, neutro, informale, trascurato ecc.): sono *adirato / arrabbiato / incavolato / incazzato*

Quando scegliamo una parola tra i **sinonimi** disponibili dobbiamo **considerare il tipo di testo** che stiamo scrivendo e **quale varietà di italiano è più adeguata** a quel testo.

Inoltre, la presenza di un sinonimo in luogo di un altro dà alcune informazioni sul narratore, in particolare rispetto al suo atteggiamento verso il narrato; il sinonimo, infatti, può rivelare:

- la partecipazione affettiva del narratore (*babbo, papà* vs *padre*);
- la valutazione del narratore (*stimpella* – valutazione negativa – vs *suona*).

Quindi la **scelta di un sinonimo** dipende anche dagli **effetti** che vogliamo suscitare in chi legge il nostro testo; in altre parole, la scelta di un sinonimo **dipende anche dallo scopo del nostro testo**.

Una maggiore familiarità con le marche d'uso (*fam.* 'familiare, informale', *lett.*

<sup>37</sup> Insieme all'ortografia, infatti, è uno degli obiettivi sempreverdi della scure correttoria degli insegnanti.

'letterario', pop. 'popolare', spreg. 'spregiativo', ecc.) e con la consultazione ragionata di quei dizionari che le impiegano, come il *Dizionario dei sinonimi e dei contrari* Treccani, può senz'altro giovare al miglioramento della competenza lessicale. Il Dizionario Treccani è parso appropriato sia per la sua disponibilità gratuita in rete, caratteristica che lo rende più appetibile per i giovanissimi, sia per la simbologia intuitiva impiegata nell'opera per segnalare, tra una serie di parole, i rapporti di maggiore, minore o uguale intensità o di registro.

Figura 6. La diapositiva sulle marche d'uso e sui simboli in alcuni lemmi del *Dizionario Sinonimi e Contrari* Treccani

o **Quando consulto il dizionario dei sinonimi, come decido qual è il sinonimo più adeguato al mio testo?**

Controllo le **MARCHE D'USO**, cioè le etichette che indicano a quale varietà della lingua appartiene un sinonimo:

**sgraziato** /zgra'tsjato/ agg. [der. di *grazia*, col pref. *s-* (nel sign. 2)]. - 1. [privo di *grazia*, di *bellezza*, di *armonia*: un *fisico s.*] ≈ brutto, goffo, (**pop.**) racchio, (**spreg.**) ranocchiesco. ↑ deforme. ↔ aggraziato, armonioso, avvenente, bello, (**fam.**) carino, grazioso, leggiadro

**bellezza** /be'l'ets:a/ s. f. [der. di *bello*]. - 1. a. [l'essere bello, di persona] ≈ avvenenza, (**lett.**) beltà, (**lett.**) venustà.

o Non tutti i dizionari contengono le marche d'uso. Un dizionario che le contiene è il **Dizionario dei sinonimi e dei contrari Treccani on line**:  
[http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/vocabolario/Sinonimi\\_e\\_Contrari/](http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/vocabolario/Sinonimi_e_Contrari/)

o Non basta, però, consultare solo le marche d'uso ...

Ulteriori infrazioni lessicali sono imputabili alle violazioni delle solidarietà lessicali e delle collocazioni, come si vede ad esempio in «il primo passo è la fondazione di un profilo»: il lessema *fondazione* può co-occorrere, dunque ha una solidarietà semantica, con lessemi quali *città*, *partito*, *metodo* (f. di una città, di un partito, di un metodo, ecc.), ma non con *profilo* di un social network, per il quale sono più indicati *creare* o *aprire*; oppure in “veniva scelta quale parte raccontare a seconda dell'impressione che si voleva dimostrare”, *impressione* può co-occorrere con i verbi *dare*, *destare*, *fare*, *suscitare*, ma non certo con *dimostrare*. Le violazioni delle solidarietà lessicali potrebbero essere altresì indotte dalla ricerca spasmodica di un sinonimo che risponda alle attese di un testo formale, perciò contenente un lessico più ricercato, ovvero che occorre con minore frequenza nel lessico speso quotidianamente dallo studente; si veda ad esempio *intrigante*, impiegato per il più banale *interessante*, ma riferito alla presentazione del sé sul social: «Fra tutte le sue modalità, tra le più *intrigante* vi è quella di presentarsi».

L'uso accorto dei dizionari può rendere lo studente più consapevole dell'esistenza di specifiche solidarietà semantiche e per consolidarne l'uso corretto; un utile suggerimento alla selezione del sinonimo corretto, infatti, deriva dalla ripartizione stessa dei sinonimi in categorie (come nel *Dizionario dei sinonimi Treccani*) o dall'evidenziazione delle collocazioni possibili (come nel *Dizionario di Italiano Sabatini-Coletti*).

Figura 7. La diapositiva sulle indicazioni delle solidarietà semantiche in due dizionari

### Come faccio a sapere se due parole sono solidali tra loro?

Posso consultare un vocabolario; ad esempio, posso consultare il Dizionario Treccani on line, facendo attenzione alle categorie tra parentesi quadre:

bellezza /be'l:ets:a/ s. f. [der. di bello]. - 1. **a.** [l'essere bello, **di persona**] ≈ avvenenza, (lett.) beltà, (lett.) venustà. † fascino, grazia, leggiadria. ↔ bruttezza. † deformità, mostruosità. • Espressioni: istituto (o salone) di bellezza → □; prodotto di bellezza → □. **b.** [**di luoghi**] ≈ amenità. † incanto, magnificenza, splendore. ↔ bruttezza, bruttura, squallore. † orrore. **c.** [**di cose**] ≈ armonia, equilibrio, proporzione. ↔ bruttezza, disarmonia, sproporzione, squilibrio. **d.** [**di gesti, sentimenti e sim.**] ≈ bontà, magnanimità, nobiltà. ↔ abiezione, bassezza, sconcezza.

Oppure:

[http://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/I/incorreggibile.shtml](http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/I/incorreggibile.shtml)  
(Dizionario Italiano Sabatini Coletti)

#### incorreggibile

[in-cor-reg-gi-bi-le] agg.

- 1 Che niente e nessuno può persuadere ad abbandonare abitudini viziose, a modificare in meglio il proprio modo di essere **SIN** incallito, irriducibile: *i. bugiardo; i. pessimista*
- 2 **estens.** Radicato: **vizio i.**; impossibile o difficile da correggere: **difetto fisico i.**
- **avv.** incorreggibilmente, senza possibilità di cambiare in meglio
- sec. XIV

Il Dizionario di Sabatini-Coletti è efficace per arginare anche un'altra debolezza ricorrente negli scritti degli studenti, anche universitari (si vedano i rilievi e le osservazioni di Alessio Ricci, Fabio Rossi e Fabio Ruggiano in questi Atti): le reggenze preposizionali dei verbi e delle locuzioni avverbiali, notoriamente fallibili negli apprendenti di italiano L2 per la scarsa salienza fonica, ma parimenti problematiche per i parlanti madrelingua, anche per il concorso dei sostrati regionali o di meccanismi analogici. Negli elaborati di cui si è detto al par. 4.1. si riscontrano, ad esempio, *contare in* invece di *contare su* («Per far sì di riacquistare questa propria gestione si può contare nell'accesso di reti altrui»), *comprendere di* in luogo del semplice *comprendere* (forse interferito con *rendersi conto di*: «ciò può farci comprendere del fatto che»), *mirare su* in luogo di *mirare a* («post e foto che saranno mirati su determinati argomenti»), *in modo di* in luogo del corretto *in luogo da* («si pubblica post limitati ad alcuni settori, in luogo di eliminare argomenti ritenuti inadeguati»), *riguardanti a* in luogo del semplice participio, probabilmente sul modello della locuzione avverbiale *riguardo a* («Alcuni condividono post riguardanti ad argomenti limitati»), ecc..

Focalizzando la struttura argomentale dei verbi, per ciascun significato il DISC informa il consultante, in modo evidente, se gli argomenti del verbo sono o non sono retti da una preposizione (ad es. *regalare*, nel suo significato primario, segue la struttura [sogg-v-arg-prep.arg]), specificata poi nelle definizioni e nelle esemplificazioni; anche per le locuzioni preposizionali la preposizione è ben evidenziata (ad es., s.v. *relazione*: **loc. prep. in r. a**, con riferimento a).

Figura 8. La diapositiva sull'utilità del DISC per focalizzare le reggenze preposizionali dei verbi

I DIZIONARI DELL'USO

- I dizionari dell'uso registrano le parole della lingua contemporanea, ma prendono in considerazione anche le parole del passato, le varietà regionali e le voci letterarie.
- Un dizionario dell'uso è il DISC - Dizionario italiano Sabatini Coletti.
- Il DISC può aiutarci a non sbagliare la costruzione della frase e la scelta della preposizione che un verbo può richiedere in base al suo significato. Come?

• **immettere**  
[im-mét-te-re] v. (irr.: coniug. come mettere)  
• v.tr. [SOGG-V-ARG-PREP.ARG]  
1 Far entrare qlco., spec. una sostanza liquida o aeriforme, in altro; introdurre SIN *inserire*: *i. aria NEI polmoni*; *introdurre e far circolare: i. denaro SUL mercato*  
2 *inform.* Introdurre dati nella memoria di un computer  
• v.intr. (aus. *essere*) [SOGG-V-PREP.ARG] Detto di una strada, di un passaggio, condurre in un luogo SIN *portare, sboccare*: *il corridoio immette nella sala*  
• **immettersi**  
v.rifl. [SOGG-V-PREP.ARG] Entrare, introdursi IN qlco., detto spec. di veicoli: *i. in autostrada*

#### 6.4. Coesione e coerenza

Il tema più spinoso, e forse prevedibilmente (dati i rilievi recenti sulla competenza testuale degli adolescenti<sup>38</sup>), si è rivelato essere la coesione del testo.

Negli elaborati preliminari al progetto si rintracciano strategie ricorsive per assicurare la progressione tematica spesso banali, sebbene almeno in parte prevedibili, trattandosi di prodotti di competenze linguistiche ancora acerbe, permeabili ai travasi dell'oralità nello scritto. Nella fattispecie ricorrono:

- il pronome dimostrativo *questo* e derivati come incapsulatore anaforico della porzione di testo precedente («negli ultimi anni, *questo* ha portata all'interesse», «*Questa* a volte può portare», «*questo* è dovuto al fatto che non si ha il contatto con le persone amiche», «Nonostante *questo* a volte si pubblicano contenuti inappropriati», «ma alle volte dietro a *questo* si cela il desiderio di essere visibili», «*questo* deriva da due bisogni essenziali»);
- nella medesima funzione, occorrono il pronome dimostrativo *ciò*, marca tipica dei testi scritti sorvegliati<sup>39</sup> («al tempo stesso *ciò* permette anche di conoscere», «*ciò* può essere visto come un semplice favore», «*ciò* può venire in base a una selezione delle informazioni», «e *ciò* permette di soddisfare due grandi necessità», «*tutto ciò* attraverso il controllo delle nostre informazioni che rendiamo pubbliche. La rappresentazione di Sé, e meglio di come aspiriamo ad essere, può essere quindi una selezione della realtà; *ciò* viene determinato da post e foto») e, in misura minore, i sintagmi *la cosa*, *cosa che* («La *cosa* terrificante è *che*», «*Cosa che* nel periodo prima di Facebook non

<sup>38</sup> Serianni, Benedetti (2009), Ruggiano (2011), Boscolo, Zuin (2015: 181 e ss), Rossi (2019: 65), Demartini, Fornara (2019: 304-307).

<sup>39</sup> Anche dalla grammaticografia passata, *ciò* è ritenuto «raro nel parlar familiare, ma frequentissimo negli scrittori» (Fornaciari, 1884: 82).

c'era»; cfr. i rilievi in Dota, 2019b per l'italiano L2);

- insistente ripresa dei costituenti attraverso sintagmi nominali contenenti l'aggettivo dimostrativo *questo*, che conferisce al discorso un elevato carattere indessicale e "visivo", più affine al parlato in presenza che a uno scritto formale («quando si scarica *questa applicazione*», «perché *su questo social media* puoi presentare infinite cose», «Una volta installato *questo social*», «per far sì di riacquistare *questa propria gestione*», «con *questo social* è possibile arricchire i profili», «però, utilizzando *questo social*, si può accedere più facilmente», ecc.);
- uso del deittico spaziale *qui*, che struttura il testo secondo le modalità appena ricordate e funge nel contempo da incapsulatore («*Qui*, secondo una ricerca effettuata, si racconta di quel che si vuole essere», «una delle principali azioni svolta non appena diventati utenti consiste nella creazione di un profilo: *qui* ognuno svolge una presentazione», «*qui* si distinguono»).

D'altro canto, abbondano veri e propri errori morfosintattici. In primo luogo, quando sarebbe necessario attivare la coesione a distanza, non di rado gli scriventi non ricordano (e non si curano di rintracciare o controllare) le caratteristiche morfologiche del sintagma nominale che funge da controllore della catena anaforica che stanno imbastendo; non recuperandolo, attribuiscono ai componenti della catena anaforica in corso di progettazione altre caratteristiche, sulla base di un nuovo sintagma controllore forse spuntato nel flusso di coscienza, ma non verbalizzato in precedenza, come nei campioni che seguono:

*Una volta registrati al social bisogna presentarsi, creandosi un profilo inserendo le informazioni personali e "farsi degli amici" cioè quelle persone con cui **egli** si è creato delle relazioni ma non reali.*

*Il contatto fisico tra le **persone** non è fondamentale per mantenere il rapporto con **essi**.*

*Secondo uno studioso, R. Zhao, nella piattaforma di Facebook non è presente la nostra vera immagine, ma **di come** vorremmo essere.*

Scarsamente padroneggiati sono pure i legami affidati ai pronomi relativi analitici<sup>40</sup> («La prima operazione da fare è registrarsi *in cui* chiede una presentazione di sé», «in contatto con le persone *a cui abbiamo legato*», «a seconda della persona *a cui si stava condividendo*», un racconto risultava diversi in base *a chi* veniva raccontato e *che* visione di sé si voleva dare; una storia poteva prendere una piega diversa in base *a chi* veniva raccontata / un racconto poteva avere diverse sfaccettature in base alla situazione e agli interlocutori *alla quale* era destinato); non di rado, la relativa è introdotta dall'avverbio *dove*, anch'esso esprime un coesivo generico e spaziale, secondo una strategia ampiamente documentata nell'italiano popolare, che ricorre al *dove* «per realizzare il locativo in alternativa a Preposizione + *il quale/cui* [...] e in alternativa a *che* + clitico»<sup>41</sup> («Un profilo *dove* [...]», «ciò richiede una propria presentazione, *dove* bisogna descriversi», «soprattutto nel duemilaotto, *dove* ha avuto la massima ascesa», «non come

<sup>40</sup> Cfr. i rilievi di De Palma (2016: 71-72) che, a fronte della constatazione delle crescenti difficoltà dei suoi studenti nella gestione dei relativi («nella traduzione, nella scrittura e nella decodifica dei testi letterari»), propone un curriculum verticale per la loro didattica.

<sup>41</sup> Berruto (2012: 148); sull'italiano popolare si veda da ultimo Fresu (2016) e Fresu (2018) per i rilievi sul web.

nell'era "pre-Facebook" dove una storia poteva prendere una piega», ecc.).

Nell'ambito della fragile *consecutio temporum* all'interno di frasi complesse («Prima di Facebook le persone che *sono tornate* da un viaggio»; «R. Zhao afferma che gli account di facebook non *siano* la presentazione di sé»; «Gli enti di una ricerca condotta sugli utenti italiano riportano però che, piuttosto che un modo per ostentare la propria vita ideale o la propria intimità, Facebook *risulti* essere forte di confronti reciproci»), si riscontrano cospicue attestazioni di *gerundium pendens*: la frase implicita al gerundio possiede naturalmente un legame pragmatico con la porzione testuale antecedente, ma non è agganciata morfosintatticamente al soggetto del verbo finito cui dovrebbe collegarsi; il gerundio, dunque, funziona come un complementatore generico, introduttore di un'informazione aggiuntiva. Di seguito alcuni *specimina*:

quella selettiva, dove i post sono limitati ad alcuni settori, *ritenendo* altri troppo personali

la prima presentazione può essere tuttavia universale, *pubblicando* ogni genere di post al fine di comunicare spontaneità.

Si è verificato che per gli italiani, esso rappresenta un modo innovativo di tenere contatti a distanza, un modo più veloce ed efficace per migliorare sé stessi ma anche gli altri, dunque *facendoci capire* che non deve sempre essere visto come una cosa negativa.

Altri postano qualunque cosa non rendendosi conto che ciò che stanno condividendo verrà visto dai loro amici, *apparendo* spontanei.

L'errore, comprensibile nel flusso orale volatile e in continua riprogettazione, non è raro in scriventi inesperti e lo si riscontra talvolta persino in scriventi professionali (Serianni, 2006/2017: 168 e ss.); in tutti i casi, la modalità pragmatica della comunicazione prevale su quella sintattica<sup>42</sup>.

La predilezione per una progressione tematica per aggiunti e giustapposizione di informazioni ostacola l'uso opportuno dei connettivi, cui gli studenti ricorrono poco e talvolta male; si veda, ad esempio, l'uso di *inoltre* negli stralci seguenti, rielaborazione delle porzioni di testo riprodotte a fianco:

LE RISCRIITTURE DEGLI STUDENTI	IL TESTO ORIGINALE
Questo perché non ci si accorge che ciò verrà poi visto da tutti i propri "amici". <i>Inoltre</i> un ragazzo nel 1970 avrebbe raccontato di un suo viaggio [...] in modi differenti.	La lontananza fisica, infatti, rende il contatto meno evidente, ma non per questo meno presente. Nell'era pre-Facebook uno stesso racconto poteva prendere forme diverse a seconda del contesto e degli interlocutori ai quali era destinato. Un giovane di ritorno da un viaggio nel lontano 1970 avrebbe raccontato una parte del viaggio ai genitori.

<sup>42</sup> Altri effetti di questa circostanza nelle scritture dei giovanissimi si possono leggere in Dota (2019: 150 e ss).

Spesso infatti le richieste di amicizia nascono la necessità di voler essere visti e di vedere gli altri.

Inoltre lo studioso R. Zhao sostiene che i profili Facebook non rappresentano ciò che siano

lo status di “amici”, attribuito a semplici conoscenti, può sembrare il frutto di una pura cortesia, ma spesso nasconde un desiderio narcisistico di essere visibili e di vedere – in cambio – le vite altrui. Secondo lo studioso R. Zhao i profili di Facebook sono, più che identità reali, la rappresentazione ideale

Durante l'incontro, precipuamente dedicato alla coesione, sono stati analizzati tutti gli elementi che cooperano alla coesione, dall'articolo ai pronomi, ai sintagmi nominali ai verbi, fino ai connettivi, segnali espliciti della struttura del testo. Sulla scorta di uno spunto di Notarbartolo<sup>43</sup>, si è invitato a considerare il testo non tanto per il suo contenuto, ma per “ciò che esso fa”, ossia, utilizzando un altro paradigma teorico, a considerare a quali mosse comunicative il testo ricorre e quali sono gli snodi argomentativi che lo strutturano.

Figura 9. La diapositiva sull'uso dei connettivi e sulla nozione di testo come esito di una sequenza di mosse comunicative

● **(concetto generale)** L'e-mail, o posta elettronica, è diventata uno degli strumenti di comunicazione più usati da un numero sempre maggiore di persone nel mondo. Sono miliardi i messaggi di posta elettronica inviati in un anno per dialogare, lavorare, mandare e ricevere informazioni di vario tipo.

**[tema]** Quali sono i vantaggi dell'e-mail? **[prima prova]** Innanzi tutto è veloce, perché arriva in tutto il mondo nel giro di pochi minuti; **[seconda prova]** in secondo luogo essa è economica; **[prova ulteriore]** inoltre permette di comunicare contemporaneamente con un numero indefinito di persone; **[ultima prova]** infine consente di allegare al messaggio che si spedisce documenti complessi, come lettere lunghe, relazioni di lavoro, articoli di giornale, capitoli di libri, grafici, immagini.

**[altro tema]** È anche sicura, perché le lettere non si perdono e si possono conservare; ha il vantaggio di riportare sempre il nome del mittente, la data e l'ora di spedizione, anche se non li scriviamo, e di comunicarci se il destinatario ha ricevuto e aperto il messaggio.

**[ricapitolazione intermedia]** Questi motivi fanno capire quindi perché l'e-mail sia sempre più usata e sia considerata la posta del presente.

**[altro tema]** L'e-mail ha avuto anche un altro merito: quello di avvicinare alla scrittura molte persone che prima usavano poco la scrittura per comunicare.

**[sintesi conclusiva]** In breve, concludendo, l'e-mail offre il vantaggio di comunicare velocemente con persone di tutto il mondo, spendendo poco; di mandare comunicazioni di varia lunghezza (spesso anche molto brevi); comunicare con più persone contemporaneamente; inoltre ad altri i messaggi ricevuti; dialogare quasi in tempo reale, rispondendo ai messaggi ricevuti; allegare documenti anche complessi.

● **Che cosa fa questo testo?**

● il testo illustra un concetto (la diffusione delle email), pone una prima motivazione del fenomeno (i vantaggi di usare l'email), porta quattro prove; poi aggiunge un'altra motivazione (la sicurezza delle email); fa una breve ricapitolazione prima di introdurre l'ultima motivazione; infine, conclude facendo una sintesi di tutto.

All'incerta gestione dei connettivi e del testo concorre l'incerta e fallace ricostruzione dell'ordine degli eventi di un fatto e dei rapporti di implicazione tra gli stessi, su cui pure si è lavorato, ricapitolando preliminarmente alcune tra le relazioni logiche verosimilmente più documentate nei testi espositivo-informativi e argomentativi,

<sup>43</sup> Intervento tenuto in occasione dell'incontro “La grammatica e i suoi modelli: quali scegliere? Come insegnarla?” (8 novembre 2018, Università degli Studi di Milano), all'interno del corso di Perfezionamento *Insegnare l'italiano tra grammatica e linguistica: riflessioni teoriche e pratiche*. Si vedano inoltre Graffigna (2019: 388-389) e Notarbartolo (2019: 399-400).

insieme ai connettivi che potrebbero introdurre:

causa (*poiché, dato che, siccome*) – conseguenza (*allora*)  
problema (*se, visto che*) – soluzione (*allora*)  
generale – esempio (*in primo luogo, in prima istanza; in secondo luogo, in seconda battuta ecc.*)  
processo – fasi  
generale – particolare  
tutto – parti  
concetto – contrasto (*d'altra parte, d'altro canto, tuttavia...*)

Per ragionare su che cosa sia la coerenza in un testo, è stato introdotto, infine, il concetto delle attese attivate dalle diverse tipologie testuali, ossia che la coerenza, nonché la struttura medesima del testo, è codificata nella tipologia, nel genere da produrre, nonché nel mezzo e nel destinatario prescelti. Per questo motivo, in un testo che si propone come riassunto di un articolo informativo, del quale deve riprodurre fedelmente la sequenza espositiva, un commento o una valutazione personale dello scrivente, l'uso del punto esclamativo, magari ammissibili in una recensione, infrangono la coerenza del genere testuale "riassunto" e le attese del lettore, come accade in questi estratti:

Si costruisce così un profilo, dove, partendo dalla descrizione della persona si passa foto, momenti di vita quotidiana, pensieri, insomma, si condivide di tutto!

All'interno dell'articolo viene presentato come argomento principale uno dei più conosciuti e usati tra social media: Facebook. In realtà il principale scopo dell'articolo in sé non è quello di valutare e recensire uno dei più utilizzati social media, bensì quello di accentuare il fatto che Facebook, [...] offre l'opportunità agli utenti di crearsi un'identità fittizia

D'altra parte, la coerenza concerne anche aspetti più minuti, che agiscono sin dal livello interfrasale, sulla continuità di significato, sul rapporto temporale e sui già citati rapporti logici, sui quali ci si è soffermati con alcuni esempi.

Figura 10. *Esempi di frasi problematiche in relazione alla coerenza*

- 1. \*Ieri a Tokyo si è svolta la maratona vinta dall'azzurra Genovese dopo una grande rimonta mentre Luigi si tormentava per l'emicrania.
- 2. \*Domani Carlo non andrà a scuola perché ieri doveva fare l'esame di guida.
- 3. \*Giulia entrò nella stanza, si mise al tavolo di lavoro e Anna si mise a ballare.
- 4. \*Chiara si coprì bene perché faceva un gran caldo.

- **continuità di significato** (in 1, l'emicrania di Luigi non ha alcun rapporto con la maratona di Tokyo; nel testo 4, la frase coordinata alla precedente "e Anna si mise a ballare" non è ha una chiara relazione di senso con le precedenti; l'inserimento del soggetto Anna non è contestualizzato come invece accade per il soggetto Giulia);
- **rapporto temporale corretto** (come in 2; 2. sarebbe un testo se venisse riscritto così: Domani Carlo non andrà a scuola perché deve fare l'esame di guida.);
- **rapporto logico corretto** (in 4, le due azioni sono in contraddizione l'una con l'altra).

## 7. CONCLUSIONI

Educare alla varietà linguistica può disorientare, soprattutto gli adolescenti, inclini a richiedere regole certe, sempre valide, immutabili, sia per economicità, sia per continuità inerziale, difficilmente incrinabile, con l'educazione linguistica monolitica ricevuta sin dall'infanzia. L'idea di una lingua sempre uguale a se stessa, al di là dei contesti d'uso, degli scopi e dei destinatari, e di una grammatica proscrittiva e prescrittiva fino al dogma di fede, solletica persino il desiderio degli adulti, come dimostrano le reazioni degli internauti ai timidi tentativi, avanzati dall'Accademia della Crusca, di sensibilizzare gli italiani sulle varietà della loro stessa lingua madre (si pensi solo allo strepito dei social network intorno alla legittimità d'uso del tipo morfosintattico centro meridionale *siedi il bambino*, innescato dal travisamento di un articolo di consulenza linguistica di Vittorio Coletti<sup>44</sup>).

Nondimeno l'educazione alla varietà resta un dovere della didattica della scrittura a scuola.

D'altra parte, l'occasione scrittoria da cui ha preso avvio il PON, ossia riassumere un testo espositivo (abilità cognitiva fondamentale, di sicura implicazione nello studio<sup>45</sup>), ha portato alla luce almeno un'altra necessità: potenziare nel contempo le abilità di lettura e di comprensione del testo. Al fallimento del compito spesso ha concorso la mancata comprensione del testo originale, travisato in più punti, come mostrano alcune rielaborazioni estrapolate da elaborati diversi e riproposte di seguito a titolo esemplificativo a fronte del testo originale:

TESTO ORIGINALE	RIELABORAZIONI DEGLI STUDENTI
<p><b>La rappresentazione di sé ai tempi di Facebook</b></p> <p>Su Facebook hanno scritto in molti: post, ricerche, instant book e adesso anche tesi di laurea.</p> <p>E in effetti è senz'altro il social media che in Italia nel 2008 ha registrato l'incremento più vertiginoso.</p> <p>Tra gli aspetti più interessanti si riscontra lo studio delle modalità di self presentation, ovvero la presentazione di sé rivolta ad un pubblico non anonimo e che comporta scelte precise. Una volta iscritti al Social, la prima operazione consiste nel costruirsi un profilo e questo richiede innanzitutto una presentazione di sé che passa attraverso i contenuti base di descrizione del soggetto e si estende ai post condivisi e alla propria rete</p>	<p>Su Facebook hanno scritto in moltissimi su diversissimi argomenti</p> <p>Facebook viene utilizzato molto per scrivere</p> <p>Esso è il social media che nel 2008 ha generato più scalpore tra gli italiani</p>

<sup>44</sup> <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/siedi-bambino-fallo-sedere>.

<sup>45</sup> Dato che «La testualità a dominanza espositiva – dei manuali scolastici, delle spiegazioni degli insegnanti e delle risposte alle interrogazioni o delle relazioni – è anzi il tipo di testualità più praticata a scuola» (Lavinio, 2000: 7).

relazionale. La rappresentazione di sé si misura quindi dalla condivisione di relazioni. Le 100/200 persone che in media ogni utente ha etichettato come 'amico' sono quelle con le quali egli si è relazionato effettivamente, ma di cui viene perduto il grado di intensità: lo status di "amici", attribuito a semplici conoscenti, può sembrare il frutto di una pura cortesia, ma spesso nasconde un desiderio narcisistico di essere visibili e di vedere – in cambio – le vite altrui. Secondo lo studioso R. Zhao i profili di Facebook sono, più che identità reali, la rappresentazione ideale di come ciascuno aspirerebbe ad essere nella vita vera, off-line; i nostri profili su Facebook non sarebbero dunque ciò che siamo, ma ciò che ci piacerebbe essere. A questo supplisce la Rete. L'adesione a un social permette allora il soddisfacimento di due primari bisogni dell'essere umano, quali l'affermazione di Sé e il bisogno di appartenenza. Predomina così la tendenza a comunicare agli altri il proprio Sé ideale, non quello reale, attraverso diverse strategie di controllo delle informazioni pubblicate.

La presentazione di sé può pertanto essere "selettiva", quando si pubblicano post limitati ad alcuni settori, al fine di parlare di temi abbastanza definiti ed eliminare argomenti ritenuti inadeguati o troppo personali per essere postati. In altri casi siamo invece di fronte alla capacità dell'utente di postare qualsiasi cosa senza curarsi della distinzione tra la sfera privata e quella sociale, in nome di una apparente spontaneità. Il risultato è che ci si rivolge potenzialmente all'intera audience senza la piena consapevolezza che ciò che si pubblica (foto, status, update, commenti, informazioni), verrà visto da tutti i propri contatti. La lontananza fisica, infatti, rende il contatto meno evidente, ma non per questo meno presente.

Nell'era pre-Facebook uno stesso racconto poteva prendere forme diverse a seconda del contesto e degli interlocutori ai quali era destinato. Un giovane di ritorno da un viaggio nel lontano 1970 avrebbe raccontato una parte del viaggio ai genitori, un'altra ai nonni o agli amici e in ogni versione avrebbe esaltato particolari differenti, a seconda dell'immagine di sé che voleva comunicare. L'impressione è che con Facebook (ma in

La classificazione ad "amico" nasconde un desiderio di superiorità verso gli altri che ci spinge a condividere nuove relazioni

Nell'iscrizione al social, infatti, l'utente afferma se stesso e le informazioni scelte sono selezionate. Altri soggetti pubblicano, invece qualsiasi cosa, incapaci di distinguere la vita vera da quella online.

La propria esibizione è molto selettiva, mentre in altri casi uno persono [sic] non riesce a controllarsi e pubblica dei post, biografie senza curarsi delle conseguenze.

Per esempio un ragazzo ha raccontato il proprio viaggio ai suoi genitori in modo poco dettagliato, mentre gli altri dettagli a conoscenti aggiungendo sempre più esperienze.

Come un ragazzo dopo una vacanza negli anni settanta avrebbe variato il racconto della sua esperienza in base all'interlocutore, per fare una buona impressione, lo stesso avviene su Facebook rappresentando un sé migliore.

Una storia racconta che negli anni settanta (sic) un ragazzo ritorna da un viaggio e racconta a parenti e amici una cosa diversa, in modo da dare informazioni diverse da persona a persona a cui viene raccontato, cosa

generale con molti strumenti online, dai blog agli spazi per la pubblicazione di foto) diventi sempre più complesso gestire la presentazione pubblica del sé. Da un lato, infatti, è possibile arricchire i profili con infiniti dettagli che raggiungono chiunque sia potenzialmente interessato, dall'altro, poiché la comunicazione non è più mirata e intenzionale come quella faccia a faccia, si finisce per creare un unico profilo accessibile liberamente da tutti i conoscenti.

Paradossalmente, però, il potere che si perde nella gestione delle proprie informazioni si acquista nella maggiore facilità di accesso a quelle altrui. Per molti si tratta di una prospettiva estremamente attraente, cui rinunciare è quasi impossibile.

Da una recente ricerca risulta tuttavia che lungi dall'essere un luogo alienante dove esibire impunemente le parti più intime di sé o uno spazio anonimo in cui simulare una identità fittizia, per gli utenti italiani Facebook rappresenta uno strumento comodo ed economico per tenersi in contatto e alimentare la rete più stretta dei propri legami sociali e, allo stesso tempo, un mezzo veloce ed efficace per osservarsi e confrontarsi reciprocamente.

che con facebook è impossibile

Facebook potrebbe danneggiare la comunicazione faccia a faccia, poiché con esso si possono aggiungere particolari che nella vita reale non si hanno veramente. Questo è una prospettiva attraente, difficile da rinunciare.

Per le persone italiane Facebook è un mezzo utile e gratis per essere in contatto con le persone

Questo social è molto utile non solo economicamente

Non è peregrino ipotizzare che alla scarsa comprensione del testo scritto strutturato concorra la quotidianità degli studenti con la lettura sui dispositivi digitali: la lettura su schermo, e dei testi digitali in genere, incentiva le modalità di lettura di *skimming* (la lettura superficiale), *skipping* (salto di parti del testo) e *browsing* (scorrimento veloce) (Wolf, 2018: 75-76 e n. 24), disincentivando, per converso, il pensiero sequenziale (ivi: 78) e la lettura profonda<sup>46</sup>. Lo stile cognitivo attualmente incentivato è difatti «rapido, fortemente visuale e artificialmente ridotto» (ivi: 84), poco compatibile con strutture frastiche sintatticamente complesse, per comprendere le quali gli studenti faticano, essendo «sempre meno pazienti»<sup>47</sup> (ivi: 89). La lettura su schermo, inoltre, peggiorerebbe la «capacità di mettere in sequenza le informazioni e la memoria per i dettagli» (ivi: 77), a sicuro detrimento della comprensione del testo e, quindi, della capacità di replicarne la coerenza e i legami coesivi. Come mostrano anche i testi qui

<sup>46</sup> «la lettura digitale il più delle volte comporta uno stile a F o a zig zag attraverso cui individuiamo rapidamente alcune parole nel testo (spesso sul lato sinistro dello schermo) per cogliere il contesto, guizzare alle conclusioni poste alla fine del testo e, solo se è giustificato dal contenuto, ritornare al corpo del testo per selezionare dettagli di sostegno» (ivi: 76).

<sup>47</sup> Più in generale Wolf (2018: 90), e gli studi da lei citati, rilevano, tra gli universitari, una «mancanza di pazienza cognitiva nei confronti dell'impegnativo pensiero critico e analitico e insieme una mancata acquisizione di persistenza cognitiva», altrimenti detta *grinta*. Considerando che «Nello sviluppo della cognizione i bambini imparano a focalizzare la propria attenzione con sempre maggiore durata e concentrazione nel periodo che va dall'infanzia al termine dell'adolescenza» (ivi: 103), gli anni della scolarizzazione superiore sono cruciali.

commentati, «gli studenti fanno *skimming* concettuale sia in ciò che leggono sia in ciò che scrivono» (ivi: 90). Tali attitudini non si limitano all'ambiente digitale: l'abitudine alla lettura su schermo, che ha effetti sui circuiti cerebrali deputati alla lettura<sup>48</sup>, induce ad attivare le stesse modalità di lettura anche su carta.

Quali che siano le cause dell'infelice ricezione del testo, i travisamenti, le inferenze arbitrarie, le incomprensioni, gli impliciti, la coesione del testo vacillante, le scelte lessicali infelici e l'incapacità di emanciparsi dalla tirannide dell'oralità informale, che non consente di discriminare l'appropriatezza delle scelte linguistiche operate in altri contesti, sono segnali di analfabetismo funzionale che i docenti, e non solo, non possono ignorare, tanto più quando emergono tra scriventi madrelingua.

Il rischio del trascurarli non risiede tanto nell'incorrere nel (tutto sommato modesto) brutto voto a scuola, quanto invece nell'espore i loro portatori, indifesi e disarmati, alla mercé e alle richieste (compresa quella di una competenza scrittoria matura<sup>49</sup>) della società che li attende fuori dalle mura scolastiche.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (2016), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonelli G. (2016), "L'e-italiano tra storia e leggenda", in Lubello S. (a cura di), *L'e-italiano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Franco Cesati, Firenze.
- Barattelli B. (2019), "Qualche domanda sulla scrittura a scuola", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 313-322.
- Basile G., Guerriero A., Lubello S. (2006), *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*, Carocci, Roma.
- Beltramo M, Nesci M. T. (2011), *Manuale di stile e di scrittura*, Zanichelli, Bologna.
- Berruto G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma [1<sup>a</sup> ed. 1987, La Nuova Italia, Roma].
- Bruni F., Alfieri G., Fornasiero S., Tamiozzo Goldmann (2013<sup>2</sup>), *Manuale di scrittura e comunicazione*, Zanichelli, Bologna [I ed., ivi, 1997].
- Bruni F., Raso T. (2002), *Manuale dell'italiano professionale: teoria e didattica*, Zanichelli, Torino.
- Cella R. (2018), "Grammatica per la scuola", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto, IV. Grammatiche*, Carocci, Roma.
- Cislaghi F. (2018-2019), *Didattica della lingua in alcune grammatiche recenti per la scuola secondaria di primo grado*, tesi di laurea, Università degli Studi di Milano, a.a. 2018-19, relatore: Massimo Prada.
- Colombo A. (2002), "Tipi e forme testuali nel curriculum di scrittura", in Guerriero A. R.

<sup>48</sup> «più leggiamo su schermi digitali, più i nostri circuiti cerebrali rifletteranno le caratteristiche di quei particolari mezzi» (Wolf, 2018: 79).

<sup>49</sup> Vd. Barattelli (2019: 315-317). Analogamente Wolf (2018: 90) ricorda che nella vita extrascolastica e extra-universitaria sono richieste «forme molto più ardue di tenacia intellettuale [...] – scrivere ben argomentati documenti, relazioni e resoconti nella futura vita professionale; leggere e valutare criticamente il valore di un referendum, una decisione del tribunale, documenti medici, testamenti, [...] o persino distinguere il vero dal falso nel dibattito montante sulle fake news. Una società democratica esige lo sviluppo attento di queste capacità nei propri cittadini».

- (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 2002, pp. 43-61:  
<http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Adriano-Colombo-Tipi-e-forme-testuali-nel-curricolo-di-scrittura.pdf>.
- Corno D. (1999), *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Rubbettino, Saveria Mannelli.
- Corno D. (2019), *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Pearson, Milano, (la prima edizione è Torino, Paravia, 1999).
- Covino S. (2001) (a cura di), *La scrittura professionale (ricerca, prassi, insegnamento)*, Olschki, Firenze.
- Della Casa M. (1994), *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*, La Scuola, Brescia.
- Della Casa M. (2003), *I generi e la scrittura. Un approccio sociocognitivo all'insegnamento della composizione*, La Scuola, Brescia.
- Demartini S., Fornara S. (2019), "Dall'esperienza alla scrittura. Costruzione del testo e scelte lessicali nelle produzioni di studenti di scuola media", in Canton Ticino. Rilievi del progetto *Tiscrivo*", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 301-312.
- Demetrio D., Favaro G. (2004), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- De Palma A. (2016), "I pronomi relativi in un curriculum verticale", in D'Achille P. (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, Franco Cesati, Firenze, pp. 71-82.
- Dota M. (2019a), "«Like per chi adora like me»: il cyberitaliano dei minorenni in un corpus di commenti su YouTube", in *Italiano LinguaDue*, 11, 1, pp. 126-166:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12206>.
- Dota M. (2019b), "Trent'anni di scrittura inclusiva e impegnata: tendenze dell'italiano L2 negli elaborati del concorso "Sesto e i suoi studenti" (1987-2017)", in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi: obiettivi, metodi, esperienze*, Franco Cesati, Firenze, pp. 233-241.
- Dota M. (2019c), "Una fotografia vale più di mille parole? Fenomenologia linguistica dello *storytelling* giovanile in Instagram", in *Lingue e culture dei media*, 3, 1/2, pp.104-130.
- Favaro G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.
- Favero E., Sofia V. (2018), *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica. Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- Ferrari A., Zampese L. (2000), *Dalla frase al testo. Una grammatica per l'italiano*, Zanichelli, Bologna.
- Fiorentino G. (1997), "Quale italiano parlano le grammatiche?", in Calò R., Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 1997, pp. 109-130: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Giuliana-Fiorentino-Quale-italiano-parlano-le-grammatiche.pdf>.
- Fiormonte D., Cremascoli F. (1998), *Manuale di scrittura*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Fresu R. (2016), "L'italiano dei semicolti", in Lubello S. (a cura di), *Manuale di Linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin, pp. 328-350.
- Fresu R. (2018), "Semicolti nell'era digitale: testi, scriventi, fenomeni in e-taliano (popolare?)", in Lubello S. (a cura di), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Franco Cesati, Firenze, pp. 135-145.
- Gatta F., Pugliese R. (2002), *Manuale di scrittura. Dalla lettera alla relazione scientifica*, Bononia University Press, Bologna.

- Giscel Veneto (2014), "Prove tecniche di ragionamento", intervento presentato al XVIII Convegno nazionale Giscel *Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche*, Roma, 27-29 marzo 2014.
- Graffigna D. (2019), "Lo scritto 'su consegna'", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 383-390.
- Gualdo R., Raffaelli L., Telve S. (2014), *Scrivere all'università. Pianificare e realizzare testi efficaci*, Carocci, Roma.
- Lala L. (2010), "Testo, tipi di", in R. Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, 2 voll., Istituto dell'Enciclopedia italiana, Roma, II, 1490-95.
- Lavinio C. (2000), "Tipi testuali e processi cognitivi", in Camponovo F., Moretti A., *Didattica ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 125-144: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Cristina-Lavinio-Tipi-testuali-e-processi-cognitivi.pdf>.
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- Lavinio C., Sobrero A. A. (a cura di) (1991), *La lingua degli studenti universitari*, Quaderni del Giscel, 7, La Nuova Italia, Firenze, pp. 1-13.
- Lesina R. (2009), *Il Nuovo Manuale di Stile. Guida alla redazione di documenti, relazioni, articoli, manuali, tesi di laurea*, Zanichelli, Bologna.
- Lo Duca M. G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Lugarini E. (2010), (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Maistrello V. (2006a) (a cura di), *I 'test di scrittura' e i Corsi di italiano scritto. Descrizione, commento e riflessioni, didattica*, Trento, Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici.
- Maistrello V. (2006b), *Italiano scritto: scrivere testi a partire da testi*, FrancoAngeli, Milano.
- Moretti B. et al. (2019), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate*. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018), Officinaventuno, Milano.
- Notarbartolo D. (2019), "Imparare a scrivere fra tipologie e generi testuali", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 391-402.
- Palermo M., Salvatore E. (2019), (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Franco Cesati, Firenze.
- Pietragalla D. (2005), *L'italiano scritto. Manuale di didattica per laboratori di scrittura*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Prada M. (2009), "Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura", in *Italiano LinguaDue*, 1, 1, pp. 232-278: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/443>.
- Prada M. (2013), "Non solo parole: per una didattica del lessico nelle scuole secondarie di secondo grado", in *Italiano LinguaDue*, 5, pp. 3-140: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3226/3411>.
- Prada M. (2015), *L'italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*, FrancoAngeli, Milano.
- Prada M. (2016), "Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica", in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, pp. 232-260: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8185>.
- Prandi M. (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, UTET Università.
- Rinaldin A. (2019), " 'Scritti sui banchi' delle medie: una riflessione sui registri linguistici con analisi di temi e proposte di lavoro", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp.

289-300.

- Rossi F., Ruggiano F. (2013), *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Carocci, Roma.
- Rossi F., Ruggiano F. (2015), *Esercizi di scrittura per la scuola e l'università*, Carocci, Roma.
- Rossi L. (2019), "Gli insegnanti e le difficoltà dell'insegnare a scrivere", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 59-70.
- Ruggiano F. (2011), *L'italiano scritto a scuola: fenomeni di lingua in elaborati di studenti di scuola secondaria dal primo al terzo anno: Messina, 2004-2007*, Aracne, Roma.
- Sabatini F. (1990), *La comunicazione e gli usi della lingua. Pratica dei testi, analisi logica, storia della lingua*, Loescher, Torino. (I ed., ivi, 1984).
- Sabatini F. (1999), " 'Rigidità-esplicitzza' vs 'elasticità-implicitzza': possibili parametri massimi per una tipologia dei testi", in Skytte G., Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria-Elisabeth Conte*. Atti del Congresso interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenhagen, 5-7 febbraio 1998), København, Museum Tusculanum Press, pp. 141-172.
- Serianni L. (2000), "Gli allocutivi di cortesia", in *La Crusca per voi*, 20: <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/allocutivi-cortesia>.
- Serianni L. (2012), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2019), "Scrivere per imparare a leggere. Riflessioni sulla scrittura nella scuola", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 21-36.
- Serianni L., Benedetti G. (2009), *Scritti sui banchi: l'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Sobrero A. A. (1991), "Introduzione", in Lavinio C., Sobrero A. A. (a cura di), pp. 1-13.
- Stefinlongo A. (2001), "Punti di crisi dell'italiano scritto", in Blommaert M. R. (a cura di), *La didattica dell'italiano lingua straniera oggi. Realtà e prospettive*. Atti del Colloquio (Brussel 29 maggio 1999), pp. 151-163.
- Tassoni M. (1992), "Le grammatiche scolastiche di fronte alla variabilità linguistica", in Lugarini E., Roncallo A. (a cura di), *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 1992, pp. 175-180: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Monica-Tassoni-Le-grammatiche-scolastiche-di-fronte-al-tema-della-variabilit%C3%A0-linguistica.pdf>.
- Teroni M. (2008), *Manuale di redazione*, Apogeo, Milano.
- Werlich E. (1982), *A text grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg [I ed., ivi, 1976].
- Wolf M. (2018), *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano.

## APPENDICE

### Il testo scomposto dell'esercizio sulle varietà

[Lo stomaco / Il ventricolo] È

[un tratto / una parte / un pezzo]

[dilatato-a / ingrossato-a / allargato-a]

[del canale alimentare / del tubo digerente]

[ed è interposto / ed è posto / e sta ] TRA L'ESOFAGO E L'INTESTINO.

[Si trova / è situato / è]  
[nella cavità addominale / nell'addome ] ED È UN ORGANO  
[molto importante / cardinale / fondamentale ] PER L'APPARATO DIGERENTE  
*[virgola, punto fermo, due punti]*  
[in quanto / poiché / perché / (Ø)]  
[secerne / rilascia / butta fuori] IL SUCCO GASTRICO, CHE  
[ è essenziale / serve / è necessario]  
[per la digestione dei cibi / per digerire i cibi / per digerire quello che mangi].  
[Le sue dimensioni / La sua grandezza ]  
[sono variabili / è variabile ]  
[in base a/ in relazione a/ a seconda di] L'ETÀ, IL SESSO E  
[ le abitudini alimentari / cosa uno mangia].  
[Inoltre / poi / (Ø)],  
[come potete immaginare / come sai già / (Ø)],  
[essendo / dato che è / visto che è]  
[una sacca / come un sacco ],  
[lo stomaco / il ventricolo]  
[ha / possiede]  
[una configurazione e una dimensione / forma e dimensioni / una forma e una  
grandezza]  
[un po' diverse / leggermente diverse / sensibilmente differenti /]  
[quando è sgonfio rispetto a quando è gonfio / in stato di turgore rispetto a uno stato di  
rilassamento ].